

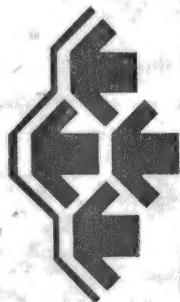
من

دليل الطالب الذكي

في

علم النفس .. والطب النفسي

الجزء الاول



في علم النفس

د . يحيى الرضاوى

أستاذ الطب النفسى

جامعة القاهرة

اهداءات ٢٠٠١

الاستاذ الدكتور/يحيى الرخاوي

ا.د. يحيى الرفاوى

دَلِيلُ الطَّالِبِ الذَّكِيِّ
فِي
عِلْمِ النَّفْسِ... وَالطَّبِّ النَّفْسِيِّ

THE INTELLIGENT STUDENT'S GUIDE
To
Psychology and Psychological Medicine

١٩٨٠

المجلد الاول
في علم النفس

Part 1
Psychology

إهداء

إلى مضر ... المستقبل

يعني الرخاوي

مقدمة - ١

تعرض مادة هذا الكتاب في صورة حوار بين طالب ذكي **بالضرورة** ، ومعلم (يكسر اللبم وضئها) صاحب غرض **لامحالة** ، و « ذكاء » الطالب يجعله كثير الأسئلة كثير التشكك ، و « غرض » للمعلم يجعله كثير التحايل متظاهر التواضع ، صبودا إلى حذما .

ومن خلال هذا الحوار نأمل أن نفتح آفاق للعرفة حول علمين من أخفى العلوم ظاهرا ، وأهمها وأخطرهما واقما ، كما نأمل أن نزيد الأسئلة بعد الانتهاء من قراءة هذا العمل بنفس القدر الذى تتضح منه بعض معالم الطريق ، أما أن يتصور القارئ أن علوما مازالت في بدايتها تستطيع أن تقدم إجابات جاسمة عن تساؤلات مصيرية تتعلق بماية الإنسان ومآله ، فهذا خطأ شائع ، وإن ادعاء مدع فهو إهلال للفكر لاجدال .

مقدمة - ٢

يبدو أن المقدمات لايد أن تكتب بعد نهاية العمل وليس في بدايته، فقد كنت في بداية العمل أنوى ألا يزيد عن كتاب واحد يشمل المعلومات الأساسية الأولية ، مع الرشاوى اللازمة ، لطالب الطب ، إلا أن الحوار تطور وتفرع حتى وجدته ملتزما بأن أكتب للطالب وغير الطالب ما ينبغي أن يعرف عليه (حتى دون أن يعرفه) حول هذه العلوم الجديدة البدعة الخطيرة .. ، وإذا بالعمل يبلغ ثلاث أجزاء كاملة ، يختص الجزء الأول بأساسيات علم النفس ، وأقدمه للطالب الذكى صاحب الفضل الأول في الإقدام على هذا العمل ، وبالتالي فيحفظ بالاسم الأم .

أما الجزء الثانى فقد قررت أن يختص بما يسمى نمو الشخصية بما يشمل ذلك نمو الأطفال ونمو الكبار وبعض نظريات الشخصية ، واسميتها دليل الطالبة الذكية

فى نمو الشخصية ، وأخيراً فسيختص الجزء الثالث بالطب النفسى والأمراض النفسية وسأقدمه هذه المرة تحت عنوان دليل الطبيب الذكى فى الطب النفسى ، وهو موجه إلى الطبيب حديث التخرج غير المختص أساساً ، كما يمكن أن يوجه لغير الطبيب من المرضى والأسوياء .. (فليحذر طبيبنا الفخ .. بأن يسرع بالتغطية) .

* * *

ولعل بهذا أكون قد قدمت بعض ما على من ديون إلى أصحابها ، ولعل أسهم بذلك فى محاولة أن يتوقف ترادف علم النفس بالتحليل النفسى ، وترادف العلاج النفسى باللبدا القائل بأن ندع القلق ونبدأ الحياة بأن تنقن النفاق ، كما أمل أن يكون بسورته البسطة فى تناول « كل من يهجم الأمر » .. بديلاً عن هذا القش التخديرى ، والعلم التبريرى ، حتى يحل فهم الإنسان ككائن يولوجى متطور محل الإشاعات حول عقده وعواطفه الهيلامية ، وأن يساعدنا هذا الفهم الجديد ألا ندع القلق ومع ذلك نبدأ الحياة ونستمر فيها ، وألا نؤثر فى الناس ولكن نميش معهم ، وألا نتجنب الخوف بل نجمله وقودنا لنتمو بديلاً عن الطمأنينة الواهية .

وإن كنت قد نجحت فى استدراج قارئ الجزء الأول لقراءته أثناء مروره على هوامشه للقررة ، فليست أدرى من سيقراً الجزء الثانى والثالث وخبرنى السابقة لا تبشر بخير فى هذا السبيل ، فالكتابات التى تقرئ بالقراءة هى التى تؤكد الشائع أو تدغدغ الاحتياجات ، أو على أحسن الفروض هى التى تتجسس فى الامتحانات ، أما العلم الذى يثير التساؤلات ويحمل المسئولية فهو بضاعة راكدة بلا جدال ، بل إن البعض ليعتبرها فى كثير من الأحيان بضاعة خطيرة يلبنى أن تصادر .

* * *

ولكن ، أنا مالى ؟ إن واجبى المرحلى إزاء هذه المهمة ينتهى بكتابتها .. والتاريخ يعلم كل من يشق فى المسار ، منها بدا وحيداً فى وقت ما ..

يعنى الرخاوى

الفصل الأول

تمهيد .. وإيضاح

الطالب : قبل أن نبدأ ، قل لي ماهي طبيعة هذا الكتاب ؟

المعلم : هو كتاب جديد في هدفه وشكله ، أحاول من خلاله أن أوصل بعض ماهو أمانة في عني إلى أصحابه ، وهو ذو أغراض متعددة ، الظاهر منها والبسيط هو أن تجد بين يديك دليلا يرشدك إلى بعض ماعليك أن تعرفه من معلومات مبدئية عن علوم تتبرها هامشية (ولو من الناحية الامتحانية) ، فأولا : أنا أرشوك ابتداء إذ أقول إن الهامش (بالانجليزية) في أسفل الصفحات في هذا الجزء الأول الخاص بلم النفس Psychology قد يكفي للإجابة على ماهو مطلوب في السنة الثانية في الامتحان ، وبزبد ، كما أن الجزء الخاص بالطلب النفسي Psychiatry يمكن أن يرفك بالمعالم الأساسية لبعض الأمراض الشائعة والأعراض التالية ، وكذلك الاتجاهات التالية في العلاجات الجارية ، أما ثانيا : (ومن خلال أولا) فإني أقدم لك ما يبينني أن تعرفه حول هذه العلوم المستحدثة ظاهريا ، الضاربة في القدم حقيقة ، وأناقش معك المشاكل المعاصرة التي تحيط بها حتى تهددها بالأفول حتى الموت ، قبل أن تبلغ درجة النفوع ، فأحملك معي مسئولية إحيائها بنية الإسهام في تأنيس الإنسان (جعله إنسانا بحق من أول وجديد) ، ثم ثالثا : فإني أحاول أن أجيبك من خلال هذا وذلك عن تساؤلاتك الشابة من خلال بعض مفاهيم هذين العلمين ، ولكن من موقف شخصي بالضرورة هو تابع من خبرتي الكليديكية والمامية والحياتية معاً .

الطلاب : ولكن كيف نشأت فكرة هذا الكتاب ؟

للمعلم : في الواقع أنى كنت أدرس لطبابة السنة الثانية بانتظام دروس علم النفس منذ أكثر من خمس عشرة سنة ، ولمدة أعوام متتالية ، وذلك في كلية طب قصر العيني وكلية طب للصورة ، وكنت أتبع إذ ذاك طريقة بسيطة وهى أن أجعل نصف وقت المحاضرة أو أكثر للأسئلة الحرة - الحرة تماما وخصوصا من خارج المنهج - والباقي للمحاضرة الأصلية في إيجاز وتركيز ، وقد كنت أتبع ذلك لسنيين ، أولا : لأن هذا العلم جاف بطبيعته ويحتاج إلى إثارة وتحفيز وتشويق وخاصة مع ضآلة الدرجات المخصصة له ، وثانيا : لأن المقرر المفروض كان - وما زال - لا يقتضى أبدا ، وكانت أسئلة الطلبة أعمق وأصدق وأكثر مباشرة وفائدة من المنهج الثقيل ، وكانت النتيجة رائمة ، إذ كان الحضور يتزايد باستمرار حتى تضيق المدرجات ، والأهم من ذلك أنى كنت أقابل بعض طلابي فيما بعد سنين عديدة (وقد أصبحوا أطباء) فكانوا يذكرّون هذه المحاضرات بوعى وعرفان ، بحيث كنت أحمد الله أنى استطعت أن أوصل لهم شيئا ما ، بقى معهم بعد انتهاء زحام المعلومات التى فرضت عليهم : الث منها والتزيد والسمين على حد سواء ، وكنت أعجب من الزملاء الذين يشكون من قلة عدد الحاضرين ويهتمون ضآلة الدرجات بأنها مسئولة عن ذلك ، وقد علمتني هذه التجربة وما يليها أن الطالب أذكى منى ومنا ، وأنه يبحث عن الصالحة ويستاق إلى المعرفة بنض النظر عن الدرجات ، ولما شامت الظروف أن أبتعد عن الاتصال المباشر بالطلبة فترة طالت لأسباب مختلفة . . . كنت دائم الشوق إليهم ، حتى قررت في النهاية أن أقابلهم هنا على الورق دون استئذان أو تأجيل ، بخرج هذا الكتاب .

وأضيف أيضا هنا أن خبرتي في التدريس لطلبة قسم علم النفس بكلية الآطباء جامعة عين شمس لمدة ست سنوات أدرس فيها علمين طويلين مستقلين هما : علم النفس الفسيولوجى ، وعلم الأمراض النفسية ، أن هذه الخبرة قد أثرتى ثراء

بالنا علمت من خلاله ماذا يريد الطالب الذي ولماذا يريد ما يريد ، وأخيراً فإن دروسى التى لم تقطع طوال سنوات حتى اليوم إلى نفر من أطباء الامتياز الذين يتدربون فى قسمنا كل شهرين ، علمتى ماذا كان يفتنى أن يعرفوا وهم طلبة .

الطالب : ولئن كتبت هذا الكتاب ؟

للمعلم : كتبتك باعبارك أحد هؤلاء .

١ — فأنت طالب الطب الذى أساساً الذى يريد أن يعرف ما يفتنى أن يعرفه دون ارتباط بدرجات أو امتحان ، تقرأ فى السرير أو فى « الركن الصغير » (*) ، وعند الضجر من الموم الثقيلة الأخرى ، وكلما شككت فى نفسك أو ضاقت عليك نفسك ، وكلما خفت على صحتك أو صحة من حولك ، وكلما جرؤت أن تفكر أو تتساءل .

٢ — ولكنى أمانت وأنا أكتب أن يقرأه أى طالب وأى شاب وفئة ، فالمعلومات التى وردت به هى معلومات رجل الشارع Layman knowledge كما يقولون ، وهى لاغنى عنها لأى طالب يريد أن يعيش عصره ، ولا تنسى أن هذه اللواضيع الخاصة بهذين العلمين أصبحت حديث الصالونات ، وواجهة للتقنين ، ومادة الإذاعة والتلفزيون ، ولبية الرواة والقصاصين ، فكيف لا تكون بين يدى الطالب (الذى) من مصدر بسيط ومباشر ، وكيف لا يفتنى أن يعيش ما يقرأ ويرى ويسمع بمقياس أقرب إلى ما نعتقد أنه علم مسئول يخرج من مصدر مسئول .

٣ — بل إنى أستطيع أن أدعى — رغم العنوان — أنى أأمل أن يفيد منه كل من يجرؤ أن يفك الخط الذى كتب به ، ويفهم الرسم الذى خط معاله بالمضى الشائع والمضى الأعظم .

(*) هنا تعبير من أصل فرنسى Petit Coin أفضل ألا أنصح عنه أكثر من ذلك نسيجه الطالب الذى .

الطالب : ولكن كيف كتبت هذا الكتاب ؟ فإني أصور أني حين أعرف كيف كتب سأعرف كيف أترؤه أفضل .

للمعلم : اسمع ياسيدى :

١ - بدأت بتحديد حجم الرشوة أولا وقبل كل شيء حتى نكون عمليين ، فحضرت كل الأسئلة التي يمكن أن تكون موضوع امتحان السنة الثانية في علم النفس Psychology وضمنتها الهامش باللغة الانجليزية ، وهكذا اعتبرت نفسي وأنا أكتبه كأني في المحاضرة تماما اشرح بالعربية وأوجز بالانجليزية (*) .

٢ - ثم رجعت إلى الكرسي التي كنت أكون فيها أدرس أطباء الامتياز ، وعرفت حجم المادة التي احتاجوا أن يعرفوها عن نمو الشخصية والأمراض النفسية والطب النفسي ، وجمعت هذا الجزء هو أساس الحوار حول الطب النفسي Psychological Medicine في الجزء من الثاني والثالث .

٣ - ثم حاولت أن أجيب عن الأسئلة العامة الخاصة التي تدور حول هذين الموضوعين ، أحيانا في استطراد مع كل معلومة أساسية ، وأحيانا في حديث مستقل ، وتركزت لقلبي الشأن يسأل وكأنه أنت ، فأجيب وكأني أنا !! وهكذا خرج هذا الكتاب من المقدمة للنهاية في شكل حوار متصل .

الطالب : ولكن ماذا توقع أن أفيد منه إن أنا قرأته ؟

المعلم : فلأبدأ بالعمل المباشر إلى المأمول للشرق ، فأقول :

إنك إن قرأت الجزء الخاص بعلم النفس Psychology والوارد في الهامش بالانجليزية ، فقد تستطيع أن تجيب بقدر مرض على امتحان السنة الثانية (حتى لو استمر المقرر كما هو بكل أسف) ، وبهذا تتقذ نفسك بما كنا نقدم لك من مذكرات شديدة الإيجاز شديدة التوضيح والجفاف .

(*) وأنا عن يمين التدريس بالعربية حتما ومسئولية وشرفا لا مفر منه إلا إليه ، شرطة إنفاق لتنين أجنبيتين إنفاقا لا يخرج الطبيب طبيا إلا بائتمان غير فيها ، فيقدم معنا صئيرا بها ، وترجم منهما وإليهما .

٢ - ولو أنك قرأت الجزء الخاص بالأمراض النفسية بشكل هادئ، وحسب استطاعتك فقد تستطيع أن تلم بما يبنى أن يلج به الطبيب العام، أو في أي تخصص آخر، لأنني أصور أنك إذا أصرت على الجهل به، لا عتبرت في أي مجتمع علمي طبي، أو مجتمع مثقف عادي، لا عتبرت شديد الجهل بحيث يستحسن أن تتجمل من ذلك ولا مؤاخفة.

٣ - ولو أنك قرأت الجزء العام منه، فقد تضيف إلى فكرتك معلومات أساسية قد تنفك كطبيب، وقد تنفك كإنسان عصري، وقد تنفك كطالب إذا تمدلت البراهج، كما قد تستعملها كتشف يتباهى بممرته ويتبادل أو يتراشق الآراء من حوله !!! فهذه هي لغة المصير في صالونات الثقافة وعلى صفحات المجلات (للاسف).

٤ - وأخيراً إنك لو أعدت قراءة ما كتبت في هذه المجلة فقد تتجراً أن « تفكر » في نفسك (ورزقك على الله)، فإذا فكرت فقد تتجراً وتفهم، فإذا فهمت فقد تتجراً وتتميز أو تميز، فإذا فلتت فقد تتجراً وتبدع، فإذا أبدعت.. فلسوف تقدم الأمة بأسرها إلى حيث يلينى ١١ وسنتقى.

٥ - وهناك فائدة هامشية هي التعرف الأمين (ما أمكن) بهذا التخصص: قصوره وآفاته، إذا فكرت يوماً أن تنامر وتخصص فيه ..

الطالب : كيف إذا قرأ هذا الكتاب ؟

للعلم : صفة عامة، آتني أن قرأ هذا الكتاب بأكبر درجة من الحرية، أعني بأكبر درجة من النقد حتى الرفض، ثم آتني بعد ذلك أن تضع نصب عينيك وقلبك أن كل ما رفضته وأثارك وهزك قد يكون هو ما يبنى إعادة قراءته والتعرف عليه، وفي كل حال فلن آتني الاستسلم لأي معلومة وردت فيه، أو فكرة دجبت على أوراذه، لأنه لا يقين فيه إلا خيرة كاتبه ومحاولة صدقه في القول والنقل والمرض (وليس صدقه للطلق المستحيل).

الطالب : ولكن هل هناك علاقة بين هذا الكتاب وبينك شخصيا ؟

للمعلم : ينبغي أن تكون الإجابة بالإيجاب بدهاء ، ولكن الحق أقول أن العلاقة قد تكون جيد وثيقة من ناحية أمتا خبرتي ومسؤولي حين أمسكت القلم ورسمت الحروف ، ولكن من ناحية أخرى فلا بد أن أعترف أن العلاقة يمكن أن تعتبر ضئيلة من جهتين : فمن الجهة الفكرية أعلن أنه يخرج عن بؤرة اهتمامي في الوقت الحالي على الأقل حيث تشغلي مسألتين(*) جوهريتين أكبر منه بلا مجال للمقارنة ، لدرجة تجعل العلاقة تبقى وبينه واهية فعلا ، أما من الجهة الشخصية فأنا لا أظن أن التعرف على شخصي من خلال كتابي أو ظاهر فعل يمكن بدرجة أمانة أو أمانة ، وأحب أن أحذرك متشدا على ذلك من قسنية اعتيادية خطيرة لم يبدلها مكان في عالمنا المعاصر ، وهي الإفراط في الاعتداد على الآب أو الأستاذ أو الزعيم وتنزيهه ، فمعصرا هو عصر الرجل العادي ، وهو عصر تحمل التناقض ، وهو عصر الاستمانة بالأرشد وليس تقمصه أو تقيده ، فذلك هو عصر مسئوليتك أولا ومعك الآخرون ، ولن يفيك من مسئولية فهمك لما هو حق وحمل أمانة ما هو علم أن تصرف إلى ما هو أنا أو ما هو غيري ، ولن يقوم عنك بواجبك نحو إنسانيتك وبني وطنك وبني نوعك أن تتبع هذا أو تصفق لذلك ، فالمعلومة المطبوعة أمامك لها شخصيتها المستقلة ، وهي عبء عليك إن فهمتها ، وعار عليك إن أهملتها .

أما والعلاقة تبقى وبين هذا العمل بهذا الوهن من الناحية الفكرية والناحية الشخصية معاً ، فلا بد أن أفسر لك ما هو البرر الملح الذي جعلني أترع نفسي انتزاعا بما « هو أنا » لا كتب « ما هو ينبغي » ، وأستطيع أن أحدد ذلك فيما يلي :

١ - إن هذا العمل هو من صلب وظيفتي الأساسية.. والواقع والشرف يمناني

(*) هاتان المسألتان تمتلغان بالتهج في علمي هذا ، ويصير الإنسان البيولوجي ، وكلناهما ليستا في متناول تارثنا الآن ، حتى لو كان هو ذلك الباب الذي كـ .

أن اتهم من مسئولياتها طالما رُضيت أن أستمع في شغلها ، حق لو حيل بيني وبين واجبي نحوك من الأقربين أو الأبعدين فهذا لا يبرر انسحابي وتخلي عما هو واجبي الأول .

٢ — إنه رسالة مكتوبة لك ولزملائك بديلا عن رسالة شفوية لم أتمكن من توصيلها بالقنوات الطبيعية .

٣ — إنه اعتذار عن قصير وقصير اشتريت فيها فيما سبق .

٤ — إنه التماس للزملاء الذين يرفضون تدريس هذه العلوم أن يبدؤا النظر إليها من منظور جديد بسيط .

٥ — إنه اقتراب من الواقع ، ومحاولة للقاعدة الأوسع في محاولة تطويع لرغوة الفكر الأعمق .

٦ — إنه تجربة لسمعتي بنجاحها ، ويثرني فشلها ، إذ سأعلم منها لا محالة في الحالاتين .

٧ — إنه بعض من ديون القديسات أحاول أن أفي بها تباعا .

الطالب : ولكن ماعنى هذا العنوان ؟ ولماذا ؟

للمعلم : هو عنوان استمرته من برناردشو في كتابه الرابع « دليل للراة الذكية » وهو يقدم الاشتراكية والراسمالية من هذا « الباب الخصوصي » ، وكان بودى ألا أزيد عن قولي « دليل الطالب الذكي » دون ذكر علم النفس والطب النفسى ، ولكنى وجدته طموحا في غير محله ، فرجعت إلى لعبة الرشوة وكأنه كتاب وضع للمقرر ، ومن هذا المدخل أحاول الدخول لما هو عام .

وإنك إذ تقتنى هذا الكتاب تثبت افتراضى ذكائك في كل حال ، فأنت ذكى إذا قرأته واستفدت منه أكثر من المشر درجات إياها ، وذكى إذا لم تقرأه الآن مكتتيا بما أشرت إليه من هامش في فصل علم النفس فوفرت وقتك وأعففتى واستهنت بحماسى منصرفا إلى ما تتصوره أهم ، وذكى إذا قرأته فرفضته

وانخضت موقفا خاصا به يثريه ويثرينا ، وذكرى إذا أنت قبلته ونعمسته فكان عاملا هاما وضاعطا على الإدارة والمخططين لتمديد التيج وإحقاق الحق .

إذا فأنت - من أنت - هو الطالب الذكى فى كل حال . .

ولكن الكتيب وما أردته منه سيظل فى متناولك ولوجدين ، فأنت طالب الآن ، ثم طبيب يأنى الله بعد سنة أو سنوات ، وممارسة الطب كفن سوف تضطرك لأن تنظر فى نفسك والناس المحتاجين إليك نظرة أعمق وأكثر تكاملا ، وهنا ستذكر - كحرفى ماهر - بعض ما يمينك فى عملك ، أو متلجأ كفنان عالم إلى الاستزادة فى المعرفة بما فاك طالباً .

الطالب : أراك تتحدث عن الطب كفن وعلم وحرقة فسادا ، وأين مكان الطب النفسى من ذلك ؟

للمعلم : كان الطب حرفة أساساً ، ينطب عليها الاسم الفنية وحذى الممارس ، وكان التطبيب اسمه فن التطبيب (*) ، وإعطاء الدواء اسمه فن المداواة ، وربط الكسور والجروح اسمه فن التنصيب ، ثم تندرج الأمر فأصبحت للممارسة الطبية لها أصولها العلمية بعد أن عرفت الأسباب أكثر فأكثر ، ولما زادت آلات الفحص ، قل دور الطبيب كحرفى ماهر فيما عدا دوره الفنى فى الجراحة بالقدات ، أما الطب النفسى فظل أسباب الاضطرابات فيه مازالت مجهولة ، وبالتالي فهو مازال فنا وحرقة أكثر منه علما محددا ، والطب النفسى هو أبو فروع الطب جميعا من الناحية التاريخية ، فقد كانت أغلب الأمراض قديما تنزى إلى اضطرابات المزاج أو لبس الأرواح ، وكانت تتعالج بتأثير إنسان على إنسان ، سواء كان المؤثر شيخ عارف أو شخص واصل أو محتال ذكى (وهو ما يقابل العلاج

(*) أقدم كتاب درس فى القصر العسمى عن الأمراض العقلية كان بالعربية واسمه «دأسلوب الطبيب فى فن المجاذيب» سنة ١٣٠٩ هـ (١٨٩٦ ميلادية) ، تأليف سليمان البندى نجاشى ، ويقع فى ١٦٢ صفحة ، والكتاب يوجد بقاعة المطالعة بدار الكتب بدمشق باب الملق تحت رقم ٦٤٤ طب .

النفس (الآن) ، أو بمحاولة طرد الأرواح الشريرة بالضرب أو النقي (وهو يكاد يقابل العلاج السلوي كاسيرد) ، ثم تفرغت من هذه « السكومة الأم » سائر التخصصات الطبية الأخرى حين عرفت أسبابها ، أما ما بقى منها فتلبط على أجداد الجهل .. فهو ما زال يعد بشكل ما ضمن الطب النفسى .

الطالب : هل معنى ذلك أن بقاء الطب النفسى كفرع مستقل دليل جهلنا بالأسباب ؟
المعلم : فى الواقع أن هذا صحيح إلى حد ما ، فإزالت كية الجهل حول طبيعة المرض النفسى وأسبابه وطريقة حدوثه تبرر القول أن المرض النفسى يتضمن كثيرا من المجاهيل التى نلزم المشتتل به الاعتماد على الفروض المألفة والحدق الشخصى أكثر من اعتماده على المعلومات المحددة اليقينية .

الطالب : ألا يبرر كل هذا الجهل الذى يحيط بالمعوم النفسية ممارضة الأطباء الآخرين فى تدريس علم النفس والطب النفسى ؟

المعلم : نعم يبرره ، ولكنه تبرير غير مسئول وضد حركة التاريخ ، إن المناطق المجهولة هى الأكثر أحقية بالاستكشاف ، وبالتالى أحقية بالدراسة وبذل الجهد . . . ، ونحن الأطباء النفسىون نساهم فى إثارة الناس علينا حين ندعى لأنفسنا حجما أكبر من حقيقتنا ، فالآخرون بصدقهم وصدقهم يشعرون باهتزاز موقفنا وعدم تناسب علو صوتنا مع ضآلة معارفنا ، ولهم الحق مبدئيا ، ولكنهم يصبحون أحق حين يأخذون بيدنا ، ولئن فعلوا ذلك إلا إذا ظهرنا أمامهم بمحجنا التواضع مع مواصلتنا بما نتك من جهد وإصرار وسعى إلى مزيد من المعرفة والإسهام معاً فى مسيرة الإنسان ، إن طالب الطب ليس غنيمة تصارع لاقتسامها ، ولكنه أمانة لمساعد بضنا بعضا فى أداء حقها .

الطالب : ولكنى أنا مالى وهذه المركبة ؟ إنى أريد معلومات أكيدة أحفظها وأسمها وأصحح بها وأرتاح .

للم : وهذه هي التجربة الكبرى في التعليم الجامعي عامة ، وتعليم الطب خاصة ،
وتعليم الطب النفسى بشكل أشد تخصيصا ، وهي ألا تقدم لك إلا المعلومات
الأكيدة ، فتصور بدورك أن كل ما بين يديك ونحت ناظريك هو حقائق
أكيدة ، فتخضعك ، ونحرك نملة التفكير ، وتقول لك ، وتزيد «الكاسيات»
البشرية نسخة سرعان ما تصدأ ، إن وظيفة التعليم هي في الإلزام بالمعلومات التي
تم اكتشافها ، وفتح الأبواب لما بعدها ، وغفر العالم وشرفه هو أن يدرك
حجم ما يجهل ، وألا يتعصب أو يتشنج لما يعلم ، لأنه على يقين من
طيبته للوقت .

الطالب : إذا فهل يبنى هذا أن تزيد ساعات ومقررات دراسة علم النفس
والطب النفسى لطالب الطب ، حتى ولو كان موقر هذين الملمين بهذه الدرجة
من عدم التحديد وعدم الثبات والجهل ؟

للم : إذا استمر الأمر على تدريس علم النفس بالطريقة السائدة ، بمعنى أن
نحشر في عقل الطالب تعريفات صعبة لبديهيات سهلة فلاجدوى من الزيادة بل
للم العكس هو الأولى .

وكذلك إذا استمر تدريس الطب النفسى والأمراض النفسية يركز على تقديم
معلومات تعرفها أية ربة منزل أمية أو أى شاويش في نقطة بوليس ، فلا داعى
للخلاف على ساعات التدريس وضرورة الامتحان ، لأنه ماذا يفيدك أن تعرف
أن من يرى خيالات وأشباح لا يراها غيره فهو محرف أو مجنون ؟؟ وماذا يفيدك
لو كان اسمها هلاوس أو تهلسات ، وأى جديد في أن من يعتقد أنه هتلر
أو جمال عبد الناصر فهو يهذى أو ذو عقل مضطرب ؟ ألا يعلم كل ذلك أى مخبر
في الشارع يمكك متكررا مهلهل الثياب يسكك نفسه ؟؟

إن السبيل الحقيقى لإعادة النظر في تدريس هذين الملمين هو أن نعطيك لك ما يفيدك
أنت في فهم نفسك والآخرين ، فتطلق فيك قوى النمو والإبداع ، وأن نجعلك تلم

بما يفيدك كطبيب سواء في معرفة نفوس مرضاك أم في شحذ ملكاتك الفنية الإنسانية التي بواسطتها تصبح أكثر نجاحا وأعم قنما ، نطملك كيف تتعامل مع مرضاك من واقع معرفتك نفسك واحتياجك ، ونفوسهم وظروفهم واحتياجهم ، بالإضافة إلى المعلومات الأولية عن الأمراض الشائعة في أبعادها الشاملة ، وكذلك المعلومات الأولية عن العلاجات ، وهكذا مما أحاول تقديم إطار عام له في هذا الكتيب .

وإني لأعتقد أن زملاء الرافضين هم أول من سيدعوننا لزيادة ساعات التدريس لو قدمنا لهم ما يفيد ، كأنا زملاءك الطلبة المتقنين هم أول من سينثرون على أي إعاقاة في سبيل منفعتهم ، ولكن إذا استمر الأمر كما هو الآن ، فأهون الأمور هو أن يستمر في نفس حجمه للتواضع كما هو ، مع نفس الرفض والتهوين ، وإن تغيرنا نحن ... فلا بد أن من حولنا سيتغير بالضرورة وطبيعة الأشياء .

الفصل الثاني

ماهية النفس ، .. وعلاقتها بالجسم ثم : علم النفس .. لماذا ؟

الطالب : هل تسمح لي أن أسأل سؤالاً مبدئياً عن « ماهية النفس » ، قبل أن نخوض في الحديث عن « علم » يتعلق بها ؟

العلم : تختلف الآراء في تعريف النفس بدرجة لا تصح معها بأن تعرض لتعريفها أصلاً ، ذلك لأنها :

١ - لو اعتبرت مرادفة للفظ « الروح » كما كانت قديماً لكانت من الأمور ، بل قد يجب تركها جانباً لخالفها (قل الروح من أمر ربي) ، بل قد تصح دراستها حراماً وعصياناً والعياذ بالله !!

٢ - ولو اعتبرت مرادفة لظاهر أفعالها وسلوكها ، لتضاءلت قيمة الإنسان وماهيته حتى أصبح كياناً ، سطوحاً لا تعرف منه إلا ظاهراً حركاته ومنطوق كلامه ، والإنسان أعقد من ذلك وأعمق وأصعب معاً ..

والأفضل لك - باعتبارك ذكياً - أن تكثفي. بأن تسأل : ما إذا كان المقصود من هذه الكلمة يمكن إرجاعه إلى نشاط عضو بذاته ، فأستطيع هنا أن أعرفها لك بقولي :

« إن النفس هي النشاط « الكلي » للمخ بوجه خاص (ويسرى هذا أكثر على الإنسان) وإن كان ذلك يتضمن ويشترك مع نشاط سائر الأعضاء جميعاً .. »

The psyche is the holistic activity of the brain as a whole (particularly in human being). This implies the harmony with, and interrelation of the activities of other organs.

ومن هذا للدخل أساسا - يمكن أن يكون لدراسة علم النفس بعد واقعي متوازن يجذب الطالب ويصحب في إعادة تخطيط المناهج، وبهذا تصبح دراسة وظيفة عضو من الأعضاء وكأنها تدرج تحت «علم وظائف الأعضاء»، ولكن ينبغي ألا يوحى هذا بأى مفهوم تجزئى، حتى لا تصبح دراسة النفس وكأنها دراسة إفراز الكلى، أو تجرى دراسة الاختيار الواعى (الإرادة) والتفكير الرمزي مجرى دراسة إخراج الفضلات أو حركة الأمعاء، إن التركيز على أن النفس هي النشاط الإجمالي للمعدن المصنوع ضيف بعدا هاما لاغنى عنه في الدراسة من هذا المنطلق، ولكنه لا ينبغي أن يحتزل ظاهرة النفس إلى مفهوم ميكانيكي مسطح.

الطالب: إذا ما هي علاقة علم النفس بعلم وظائف الأعضاء (الفسيولوجيا) ؟
المعلم: يمكن اعتبارها - من واقع التشرح السالف - شديداً الاقتراب بعضها من بعض، والفرق الجوهرى هو أن محتوى دراسة علم النفس (وهو نشاط المفع الكلى) شديد التعقيد شديد التداخل، أما علم وظائف الأعضاء فهو يتناول الأعضاء بالتفصيل وبالتجزئى الممكن المناسب.

الطالب: هل معنى النشاط الكلى للمفع أنه نشاط واحد، أم أنه يعنى عدة نشاطات متألفة، أم ماذا ؟

المعلم: لا بد أن نميز بين طبيعة الظاهرة، وبين ضرورات الدراسة، « فالنفس هي النشاط الكلى للمفع » وهذه طبيعة الظاهرة، أم دراستها فهي تضطرنا إلى النظر إليها من زوايا متعددة، ويصبح التقسيم ليس تقسيما للظاهرة وإنما تعددا لزوايا الرؤية، فإذا درسنا التفكير فنحن ندرس المفع في كائنه إذ يفكر، ولكن هذا لا يعنى أنه لا « يفعل » و « يريد » في نفس الوقت، ثم نمود ندرس وظيفة التنم وهي وظيفة كلية أيضا تشمل التذكر وتمهم في النصج وهكذا.

الطالب: ولكن ألا يختص كل جزء من المفع بوظيفة نفسية بذاتها، مثلما هو الحال

في الأعضاء الأخرى ؟ أوحى مثلا هو الحال في الوظائف الحركية والحسية للمخ أيضا ؟

العلم : لقد حاول كثير من العلماء هذه المحاولة بنية تحديد مكان (أو مركز Centre) للذاكرة ، وآخر للتفكير ، وثالثا للمخ ، وثالثا لسلوك ، وثالثا لسلوك مجتهد ومدعمة بالأدلة البسيطة النابعة من تجارب استئصال في الحيوانات ، أو من مشاهدة نتائج عمليات جراحية اضطرابية لإزالة أجزاء أو شق فصوص في المخ ، ولكن لم يثبت بأي دليل دامغ أن هذا التحديد ممكن مثلا هو ممكن في وظائف الحركة والإحساس (والإدراك Perception أحيانا) ، ومثال ذلك أنه ثبت مؤخرا أن الذاكرة - مثلا - تمثل في كل أجزاء المخ وخلاياه ، وليست في منطقة بذاتها ، وأن إزالة جزء كبير من المخ (بما في ذلك لحاء المخ) في أى مكان لا يلنى جزءا معينا من الذاكرة وإن كان يحور قليلا من تفاصيلها .

وكذلك عجز العلماء عن تحديد مركز التفكير في الفص الأمامى Frontal lobe مثلا .

وأخيرا فإن القول بأن الاتصال يقع في الجهاز الحرفي Limbic System وما يتعلق به من أجزاء المخ القديم إنما يشير إلى مراكز لسلوك بدائي عدواني أو هروبي ، وكذلك ما يرتبط به من تفاعلات أتونومية Autonomie ولكنه لا يشير إلى المواقف الأرقى المقدمة مثل العرفان Gratitude والمشاركة التعاطفية الإنسانية Humanistic empathetic associationism إذ أن هاتين المادتين تستزمان عمل المخ بأكمله .

خلاصة القول أن الوظائف النفسية الإنسانية خاصة (وليست البدائية المشتركة مع الحيوانات) تستلزم عمل المخ بأكمله .

الطالب : فما هو الفرق بين الوظائف النفسية البدائية والوظائف النفسية الإنسانية الأرقى ؟

المعلم : إن ترتيب المنع من الأدنى إلى الأعلى هو ترتيب معروف في علم التثريب ،
وعلم الفسيولوجيا العمية ، وهو نابع من فرض التطور وعلم الأجنة والتثريب
المقارن ، ولابد أن يكون الحال هو نفس الحال في الوظائف النفسية ، أى في
علم الفسيولوجيا النفسية (٤) ، وعلى ذلك يمكن تقسيم الوظائف النفسية ارتقاءً
على الأسس التالية :

(١) كلما كانت الوظيفة انمكاسية ميكانيكية كانت أدنى وأكثر بدائية ،
مثال ذلك دافع الجوع وإرضاؤه بالأكل ، وأبسط من ذلك إدراك الألم من
مثير مؤلم للجلد وسحب اليد انمكاسياً ميكانيكياً وهكذا .

(ب) كلما كانت الوظيفة نابعة من عدد قليل محدود من النيورونات
Neurones كانت بدائية ، والعكس صحيح ، ومثال ذلك أن خفقان القلب
عند الخوف يشمل مسارات نيورونية محدودة ، في حين أن التفكير للبحث عن
تعريف شامل لماهية الحرية - مثلاً - يشمل أغلب ، إن لم يكن كل ، خلايا المنع .

(ج) كلما كانت الوظيفة معبر عنها بالتعبير الجسدى أو الحشوى أساساً
كانت أكثر بدائية والعكس صحيح ، ومثال ذلك أن السلوك الانتمالى الذى
يظهر في سورة التنبؤ ، وكذا احمرار الوجه أو القىء ، هو أكثر بدائية من
سلوك الأسى المؤلم والتوجع لقلّة الوفاء ، والالتزم بين بنى البشر .. وهكذا .
وهكذا نجد أن الوظائف ترتب تصاعدياً حسب « مدى » ما تشمل

من نيورونات .

المطالب : ولكن هل للذى وحده هو الذى يحدد ارتقاء الوظيفة من بدائيتها ؟

(٥) هنا التعبير الفسيولوجيا النفسية psychophysiology غير التعبير الشائع عن
علم النفس الفسيولوجى Psychological psychology آخذين في الاعتبار المفهوم الخاص
الذى قلناه هنا باعتبار علم النفس هو جزء لا يتجزأ من علم الفسيولوجيا أو هو أرقى فروعها
بالمعنى التطورى .

للعلم : لا .. بل يوجد أيضا التمسق ، ولكن هذا أمر أشد تمقيدا ، ولم يستقر عليه العلماء بالنسبة لكل وظيفة ، ولا مجال في هذا « الدليل » للإضافة فيه ، كل ما أرجو إيضاحه هو أن الوظائف النفسية الإنسانية الأرقى بالذات يصعب تحديد موضعها Locality في المخ ، لأنها متشرة تماما وكاية ولا يربطها « موضع » بل « تنظيم » ، وعلى نفس البدا فإن تحديد مواضع بذاتها للاضطرابات النفسية المختلفة يصبح أمرا متافيا لطبيعة ماهية النفس .

الطالب : إذا كان هذا هو شأن ترتيب وظائف المخ ، أو الوظائف النفسية ، فما هو موقع ما يسمى باللاهعور أو العقل الباطن ؟ هل هو أيضا في المخ ؟

للعلم : لا شك أن العقل الباطن ليس في البطن ، وأن اللاعور ليس مفهوما مجردا في الهواء الطلق ، وأن كل ما يتعلق بالنفس هو في المخ لاعتالة .. والعقل الباطن أو اللاعور هو نشاط جزء من المخ يبدأ عن وعي الإنسان في لحظة بذاتها ، ولكن هذا النشاط قد يظهر في أحوال أخرى مثل الحلم ، أو بالتنويم ، أو بتأثير بعض العقاقير ، وأحيانا بالإشارة الكهربائية بقطب دقيق Micro electrode لبعض أجزاء المخ لشخص واع متطوع وعنده تحذيرا موضعيا فقط ، والحقيقة أن هذه التجارب الأخيرة قد قام بها عالم جراح عبقري هو بنفيلد Penfield ، واستعاد الشخص المتطوع بهذه الإشارة الكهربائية الدقيقة ذكريات طفلية لم يكن يتصور أنه يمكن أن يذكرها ، بل إن نفس التجارب أيدت علما آخر (إريك يرن) في أن يثبت فرض وجود عدة تنظيمات في المخ تقابل اشخاصا متعددة في ذات الشخص الواحد .

الطالب : كيف يمكن أن يكون المخ الواحد به أشخاص متعددين في ذات الشخص الواحد ؟ هل هذا كلام ؟

للعلم : لا هذا ليس كلاما ، ولكنه علم ، وليس هنا مجال تفصيل هذا الفرض ، وإن كانت الفكرة الأساسية في غاية البساطة ، وتفيد الطيب بوجه خاص في تعامله

مع مرضاه ، ولا أعنى الطبيب النفسى بل أى طبيب ، وماهم فى هذه النقطة هو عدة حقائق يستحسن إيضاها فى إيجاز شديد :

أولاً : أن وجود تنظيمات هرمية (هيراركية) Hierarchical فى اللغ ، هو مفهوم عادى يساير مفهوم التطور ويساير وجود نفس التنظيمات الهيراركية فى الوظائف الأخرى مثل الإحساس والحركة ، فإذا كانت الثالاموس Thalamus ، هى مركز الإحساس البدائى ، وإذا كانت المقعد القاعدية Basal ganglia هى المركز البدائى للحركة ، فلم لا يوجد مستوى (أو مستويات) بدالية فى التركيب النفسى ؟

وكل مستوى تنظيمى فى اللغ يمثل كيانا متكاملًا (يمكن اعتباره شخصًا) ، ولكنه فى حالة اليقظة يمل ضمن الوحدة الكلية المثقة للشخصية أو للنفس .
وفى الاحلام تتفكك هذه الوحدة وتظهر هذه التنظيمات فى حركة مستقلة ورمزية ومحوّرة .

وفى الجنون تتفكك هذه الوحدة وتمتد الوجود ، أى تمل التنظيمات المختلفة ممّا فى تنافس وتصادم ، وذلك فى حالات اليقظة وليست أثناء النوم فى الحلم ، وأظن أن هذه الإشارات العامة تكفى بما يسمح به حجم هذا الدليل وهدفه ، ولكن ليدرك الطالب الذكى أن اللغ هو الحاوى لكل هذه التميزات والفاهيم من «لاشعور» إلى «عقد» إلى «عقل باطن» القاسى فطرياً وأسمى استعمالها ممّا .

وإنى فى قرارة نفسى أرفض تسمية « اللاشعور » Unconscious هذا ،

لأنه تسمير بالنفى ، وكنت أفضل أن تقول الشعور الأعمق أو الأبدى أو الأخفى أو الآخر بدلا من هذه الكلمة التى أضلت للكثيرين .

الطالب : إذا كانت هذه هى علاقة علم النفس بعلوم وظائف الأعضاء فإعلاقته بعلوم الكيمياء ؟
للم : إذا كانت الوظائف النفسية تتغير وتتحوّل تحت تأثير الكيمياء ، حتى فى الأحوال العادية : مثل تأثير المشروبات الكحولية ، فإنه من الطبيعى أن ندرك لتوّهدى تداخل الكيمياء بنمب معينة فى التوازن الوظيفى الكلى للّغ .

والحقائق البسيطة التي توضح هذه العلاقة يمكن أن نوردتها كما يلي :

(أ) هناك عقاقير إذا أعطيت تفككت مستويات المخ ، فاختلت وظائف النفس لدرجة الهلوسة (*) hallucination والخلط ، وتسمى هذه العقاقير للهلوسات ، مثل الحشيش وعقار ل س د ٢٥ LSD 25 .

(ب) هناك عقاقير إذا أعطيت لمرضى يعانون من مظاهر اضطراب النفس ، زالت هذه المظاهر ، فإذا كانوا يهلوسون مثلاً ، كفوا عن الهلوسة .. وهكذا ، ومن هذا وذاك ظهرت نظريات تقول إن المرض النفسى هو نتيجة لزيادة هذه المادة الكيميائية أو نقص تلك المادة ، والحقيقة أن هذه استنتاجات متعجلة ، فوجود مادة بالزيادة أو النقص ، لا يفي أن ذلك هو السبب في هذا الاضطراب أو ذاك ، بل قد يكون نتيجة للاضطراب ذاته ..

وكل الفروض المتعلقة بالأسباب الكيميائية البعثة للأمراض النفسية ، وهي فروض متواضعة ، لا يبنى التسرع في الاستناد إليها وحدها كحل استسهاى مباشر يفسر المرض النفسى وعلاجه .

الطالب : واحدة واحدة ، لقد بدأت للملاحظات تزدهم في عنى ، فقل لى بهدوء ما علاقة النفس بالمخ بالتطور .

للمعلم : إذا كانت النفس هى النشاط الكلى للمخ ، فإن تركيب المخ له علاقة مباشرة بوظيفة النفس ، ومنع ضفاف القول مثلاً (الدرجة الشديدة منهم) أقل وزناً وأقل في عدد خلايا الدماغ من مخ الشخص الساذج ..

كذلك فإن علم التشريح المقارن وعلم الأجنة Embryology المقارن هما من أهم العلوم التطورية ، وهما اللذان يؤكدان نظرية التطور التى هى أساسية في فهم الترتيب الهرمى للمخ ، ومن ثم للوظائف والمستويات النفسية .

ولكن دعنا نؤكد ثانية أنه لا توجد منطقة بذاتها يمكن تحديد ما تماماً لوظيفة بذاتها من الوظائف النفسية .

(*) سيأتى تعريف الهلوسة فيما بعد .

الطالب : وهل كان هذا هو مفهوم علم النفس عبر التاريخ ؟
للعلم : لقد مر علم النفس بمراحل متعددة يستحسن - وأنت الذي - أن تلم بها
بسرعة وإيجاز :

(١) إن مناقشة وظائف النفس وماهية النفس كانت موجودة منذ
أفلاطون وأرسطو وقبلها .

(ب) كان أول من استعمل كلمة علم النفس بالمعنى السائد اليوم هو العالم
«وولف» في كتابه علم النفس العقل Rational psychology سنة ١٧٣٤ .

(ج) كانت الفلسفة هي الممر الطبيعي لعلم النفس ، لكنه بالغ في الاتصال
عنها محاولا التشبيه بالعلوم الجزئية المحددة ، وحق الآن لم ينجح تماما .

(د) مر تطور علم النفس بمصائب معوقة ، منها - كمثل - معرفة سمات الشخص
بقياسات خارجية للجمعية وسمى هذا العلم الفرينولوجيا Phrenology
(وقد ظهر قبيل أول القرن الثامن عشر) ، وثبت فشله بعد فضيحة
استمرت عشرات السنين مما يلجئنا إلى ضرورة التخلي عن الحساس الأهمي
للحلول السهلة المتمثلة بتطور هذا العلم .

(هـ) في القرن العشرين ومنذ قبيل بدايته وحق الآن مر على علم النفس
موجات متتالية جعلت يندوله يراقص بنفس من أقصى اتجاه إلى أقصى عكسه
حتى سميت هذه التقلات بالحركات الأربع لتطوره ويمجد بنا أن نعرف هذه
الحركات بالتالي :

(١) الحركة الأولى : وهي التي غلبت فيها مفاهيم التحليل النفسي بما في
ذلك القعد النفسية واللامشور والجنس للكبت .. (الأمر الذي مازال غائما
في مصر بوجه خاص كرادف لعلم النفس عند الرجل المعادي) .

(٢) الحركة الثانية : وهي التي غلبت فيها مفاهيم عكسية ، وهي
الحركة السلوكية التي تهتم أساساً بظاهر السلوك وكيفية تعديله بالتعليم والنظم ،
ونكلا تسكر ما وراءه وما ينفذه .

(iii) الحركة الثالثة : وهى الحركة للمساءة بلم النفس الإنسانى وهى التى انجبت إلى أن :

• تؤكد أن الإنسان كيان كلى له أعماق وآفاق وليس مجرد سلوك ظاهرى كما يقول السلوكيون .

• كما تؤكد أن الإنسان كيان شعورى له اختيار وإرادة ، وليس مجرد كائن مسير باللاشعور لا تمكن إزائه إلا البحث عن أسباب تسييره ، كما يشاع عن التحليل النفسى .

• وأخيراً فهى تؤكد على طبيعة الإنسان المتجهة إلى التفضيلة والتكامل تلقائياً ، وليس كمجرد تمويض أو إخطاء لطبيعته الحيوانية الأدنى .

(iv) الحركة الرابعة : وهى التى تؤكد أن الإنسان كائن ممتد فيما بعد ذاته لذلك سميت علم النفس البمدانى Transpersonal (أو عبر الشخصية) ،
أى أن الإنسان لا يهدف إلى تحقيق ذاته فحسب ، ولا يكتفى بتكامل شخصه فقط ، ولكنه يحصل على التوازن بتخطيه نفسه إلى الآخرين وباهتماماته بما هو أبقي ، وهى حركة موازية للبعد الإيمانى الخلودى فى الأديان كما هو ظاهر .
الطالب : إذا فلم النفس ليس هو التحليل النفسى كما يشاع عند الأغلبية ؟ فما هو التحليل النفسى ؟

المعلم : هو اتجاه خطير بخيره وقصوده ، وقد نشأ حول بداية هذا القرن ، وذهب يفسر سلوك الإنسان بدوافع عميقة بعيداً عن متناول شعوره ، تلعب أساساً من غرائزه الجنسية (ليست تناسلية بالضرورة) ، وقد حاول تفسير كل شئ بناء على هذا الفرض ، ويالتج بعض الأحيان فى هذا الاتجاه (مثل حديثه عن الجنسية الطفلية ، مثل ميول الطفل « الذكر » الجنسية بأمه .. وبالعكس) ، بل وفسر كل فضائل الإنسان باعتبارها نتيجة لحاوله إخطاء هذه التزعات البدائية ، وإعلاءها .

وقد كان له وجهاته العلمية وقت ظهوره ، إلا أن استقبال الناس له بالترحيب كان مبالناً فيه ، وتفسير ذلك أنه اعتبر نوعاً من الثورة على قيم القمع والقمع ، التي كانت سائدة في العصر الفسكوري ، لكن الثورة امتدت أبعد من هذا الطينان حتى غمر علم النفس جميعه دون وجه حق .

خلاصة القول أن على الطالب الذي أن يفصل بين علم النفس والتحليل النفسي ، كما أن عليه أن يفصل بين انتشار فكرة ما وبين صحتها ، كما أن عليه أخيراً ألا يرفض نفس الفكرة ، مهما قيل حولها ، رفضاً كاملاً ، بل ينتفع من إيجابياتها ويعد مبالغاتها ، لأن عبقرية سيجموند فرويد مبتدعها لا جدال فيها .
الطالب : وما علاقة علم النفس بالطلب بمد كل هذا ؟
للمعلم : إن هذه العلاقة — ومن خلال ما تقدم وما سيأتي — هي علاقة هدية للوضوح ، وتكاد تبدو حتمية .

١ — لأنه علم وعطائف اللغ في مجموعها الكلي الأرق .. ولا يمكن تأهيل طبيب تأهلاً متكاملاً دون إلمامه بوظائف اللغ ، أهم وأرقى عضو في الإنسان .
٢ — وهو علم عملي سوف يكون عاملاً مساعداً في أن يحذق الطبيب حرفه ويحسن التعامل مع مرضاه .
٣ — ثم إن معرفة وعطائف النفس في الأحوال العادية هي أساس تحديد اضطراباتنا في حالات المرض النفسي .

الطالب : هل تشرح لي كيف أن علم النفس هو أساس فهم علم الأمراض النفسية .
للمعلم : بنفس التقدر الذي يلزم فيه لاختصاصي القلب معرفة فسيولوجية عمل القلب ، واختصاصي الصدر بمعرفة تشريح الرئتين وفسيولوجية التنفس ، كذلك فإن فهم علم النفس كظهور معقد من نشاط اللغ ككل هي أساس لمعرفة اضطراب اللغ ككل ، وهكذا ترى أنه نفس القياس ونفس الأساس في سائر التخصصات .
الطالب : ما هي الفائدة العملية التي يمكن أن أجنبها أنا الآن — وفيما يمد يده — أصير طبيباً — من دراسة هذا العلم ؟

العلم : في اعتقادي أنك لو أخذت هذا العلم بحجمه للتواضع لسهل عليك أموراً كثيرة في حياتك الشخصية ابتداء من موقفك من الحياة حتى طريقة استذكارك ، ولاعدك إعداداً طيباً لمزيد من فهم نفسك ، ومن فهم مرضاك ، ومن عونهم فيما بعد ، ودور علم النفس الإيجابي لكل تخصص دور محوري ، وسنورد لذلك جزمة أمثلة لعلمها ترضيك :

١ - فلو أنك صرت طبيباً عاماً General practitioner : فلا بد أن أذكرك إجداء أن الممارس العام يمثل أعلى نسبة من خريجي الطب وخاصة في سنوات التخرج الأولى - وهو الطبيب النفسى الحقيقى ، فهو يقوم بدور طبيب العائلة ، ومستشار القرية ، والمعرف بأمور الصحة والحياة والمستقبل ، صاحب للسكينة الاجتماعية ذى الرأى الأرجح ، أقول لو أنك أحسنت دور الطبيب وفهمت نفسك ومكانك في هذا المجتمع الرهق المحتاج لأمكنك أن تقوم بدور رائع في نموه وتطويره من خلال خطوات بسيطة ومتكاملة ، وعلم النفس إذا أحسن تدريسه وتوظيفه سوف يساعدك في فهم احتياجات الناس ، وتفسك ، وفي دفعهم إلى الإيجابيات دفماً هادئاً متواضعاً بلاخطابة ولا سياسة مشكوك في أمرها ، ولسوف تحصل على متع من خدمتهم تتناسب مع حقيقة دورك وعمق احترامك لسائر إنسانيتك كتركيب طبيعى لماهى الإنسان . . . وهكذا تعود و حكيماً « بحق كما كنت تسمى قديماً .

.. ولتذكر أنك لو أصبحت طبيباً باطنياً عاماً Internist لكان عليك القيام بنفس الدور على نطاق آخر ، في المدينة الصغيرة مثلاً ، بادئاً بدور طبيب العائلة ومنتهياً بدور للمستشار المعارف للتعتمد عليه (الحكيم) .

٢ - ولو أنك صرت طبيباً للأطفال : لأمكن لمعلم النفس أن يسهم بوجه خاص في ذلك ، لأن هذا الطبيب يمثل بحق دور « طبيب العائلة » في الممارسة المصرية للطب ، بعد أن اختفى هذا الدور الأساسى إلا في بعض القرى والمدن الصغيرة ، ودراة العلاقات الأسرية ، وفهم التناحر الزوجى ، ووظيفة الطفل النفسية لدى

أمة ، ومعنى أعراض الطفل ، وتفاعل الأم لذلك ، ومعنى غيابها ، كل هذا سوف يساعدك ، ليس في مهمة الإسهام في شفاء الطفل لحسب، ولكن في إرساء قواعد حياة الأسرة على أسس ، ومن خلال فهم بسيط للحاجات والدوافع لكل فرد في الأسرة مما يقدمه لك علم نفس الأسرة Family psychology الذى هو نموذج مبصر من علم النفس الاجتماعى Social psychology .

٣ — أما لو أصبحت مثلاً إخصائى فى « العيون » فإن الأمر يصبح أعمق وأهم ، فرغم ضيق المساحة من الجسم التى تمثل اختصاص طبيب العيون إلا أن العين هى نافذة الحياة الداخلية للإنسان (*) ، وهذا الطبيب يقوم — ربما دون أن يدرك — بدور كبير فى مساعدة مريضة على جلاء كل ما يرمز إليه البصر والبصيرة ، وفهم هذا الطبيب الأعق للنفس الإنسانية واحتياجاتها ، ولنفسه ودوره وطبيعة إسهامه ، لا شك سوف يسهل مهمته ويؤكد إيجابية دوره .

٤ — ولو أصبحت جراحاً مثلاً فلابد أن تذكر أن موقف الجراح كحرفى فنان أساساً هو من أزم المواقف التى ينلمحها تمييز دوره كعالم إنسانى يواجه البشر أثناء أزمات وضغوط شديدة الإرهاق ومتمدة النتائج ، ذلك أن العملية الجراحية بما يسبقها من تخدير وما يلحقها من رعاية مكثفة تعتبر أزمة ضاغطة تكاد تماثل ما يسمى تجربة إعادة الولادة Rebirth ، فإذا فهم الجراح مريضة من هذا البعد ، وأدرك مدى حاجته الطفلية الاعتيادية عليه فى هذه التجربة الحرجة ، فإنه قد يقوم بدور هائل بجوار المريض ، ليس كجراح حاذق لحسب ، ولكن كإنسان فاهم مسهم فى التفات التى يمكن أن ينقلها الإنسان على سلم نموه أثناء هذه الأزمات الحياتية المأثرة .

ودور جراح التجميل — الذى يتولى فى كثير من الأحيان مسئولية تغيير معالم الوجه مثلاً ، أو إرجاعها إلى أصلها ، يستحيل أن ينجح فى عمله نجاحاً حقيقياً دون اعتبار لما يسببه ذلك لدى مريضه من تغيير فى شخصيته وذاته ،

(*) فى ديوانى بالمابية « أقوال النفس » كتبت قدماً للعلاج النفسى من خلال قراءة البيوت رمزا فنياً وحيثية كإنيكيكية مثلاً .

تقد ينهار أو يسمع أو يفقد كيانه واعتزازه حتى ولو كان التغير سيرا غير ظاهر ،
وذلك ما لم يتبع بالدرجة الكافية لهذه الخطوة .
وهكذا ، لو عدنا الأمثلة لما استطعنا حصرها .

الطالب : لكن هناك من هؤلاء الأطباء الناجحين من يقوم بكل ما ذكرت
من أدوار بكفاءة وذكاء دون أن يدرسوا علم النفس ، معتمدين على تلقائيتهم
وخبرتهم ، فما الداعي لتبر ذلك ؟

العلم : إن هذا السؤال هو من أروع ما سألت لأنه سؤال ذكي تابع من
واقع أن أى طبيب ناجح ، بل أى تاجر ناجح ، أو صاحب فندق ناجح لا بد
قد استمد نجاحه من معرفته بحاجة عميله « زبونه » ثم إرضائها بطريق تلقائي
يؤكد له ويحافظ على ما يحصل عليه من نتائج ، ولكننا لو استسلمنا لثقتنا في
هذا الأسلوب لكاننا نسرف في اتجاه يهون من معطيات العلم ويؤخرنا كجموع ،
وغم نجاح بعض الأفراد .

ولكن مازال لسؤالك وجاهته وهو يدلنا على عدة أمور :

أولاً : أن الطبيب الناجح الذى فهم نفسه وفهم مريضه قد لا يحتاج إلا إلى
أقل القليل من المعلومات النظرية في فهم الإنسان ، ولكنه قد يحتاج إلى أن
يطعن إلى أن ما يشغل به ذهنه تلقائي هو هو ما يقول به العلم ، فيستمر في نجاحه
وخدمته لمريضه وانقافورا .

ثانياً : أن من حرم هذه المزية من طلبة وممارسين قد تفتح لهم آفاقاً
جديدة للنجاح والاطماء من خلال فهمهم لأنفسهم ولمرضاهم من خلال معلومات
متواضعة عن طبيعة هذه النفس من خلال دراسة علومها .

ثالثاً : أن تدريسنا لهذه العلوم لا ينبغي أن يكون جافاً أو بديلاً عن
الممارسات التلقائية الناجحة ، ولكنه يبنى أن يكون مقنناً ومدعماً لطبيعة
النجاح السائد ، وفي نفس الوقت متعمقاً فيه حتى لا يكون نجاح التحايل والشهرة
مُغسب ، بل نجاح التكامل ودفع للسيرة الإنسانية في نفس الوقت .

ولا بد أن من رفض التوسع في تدريس هذا العلم من أسانذك يابى قدرأى
مارأيت، وقلرن بين جفاف ما ندرسه وبين ما اهتدى إليه هو بمجده وخبرته،
وأراد أن يشق في تلقائته بدلا من هذا « التزيد » - كما تصور - ، ولا بد
أن نحترم رأيه هذا ، فتمدل أنلسنا من خلاله ، ولكن يبنى الأتادى في
الأخذ بوجهة نظره وإلا لآلنينا معطيات العلم في كثير من المجالات ثقة في نجاحه
ونجاح أقرانه ناسين حاجة الفاشلين من ناحية ، وناسين ضرورة تكوين
نوع نجاحه من جهة أخرى ، إذ لا بد أن يتميز نجاح الطبيب عن نجاح
« الجرسون » والتاجر وصاحب الفندق ، بلامتيزقة عن فئة ، إلا أن لكل
دوره ، بل حتى في الدول المتحضرة فإن « الجرسون » وصاحب الفندق يرفان
في هذه العلوم النفسية - سواء من الشائع التناول في الصحف السيارة ، أو من
الدراسة المقتنة - أكثر مما يعرفه طالب الطب هنا يرحل كثيرة نلخذ .. مغفقت
بما أقول ، تجدد به موقفك ، وتؤكد نجاحك بالتردد .

الطالب : فإذا كان ما يملئه الشخص الناجح تلقائيا ، هو ما يصح به علم النفس ،
فهل معنى ذلك أن علم النفس هو علم النجاح مثلا ؟

العلم : لقد حاول « الطنون » و « رجال الأعمال » وأحيانا رجال الحرب في بعض
البلاد أن يستولوا على علم النفس تحت هذا الزعم فيسخروه لخدمة أغراضهم ،
ولاشك أنهم نجحوا جزئيا ، ومرحليا ، ولكن النجاح الحقيقي يبنى أن يقاس
بالاستمرار ، والأصالة والعمق ، وليس فقط بالشيوع والإقبال والخطو السريع ،
وفي كابات أخرى : إن دراسة علم النفس إذ تساعد الطالب في نجاحه كطبيب
إنما تهدف - أو يبنى أن تهدف - إلى تعميق معنى هذا النجاح وضمان استمراره
لما هو في صالحه كحرفي ، ولما هو في صالح مريضه كمتألم ، ولما هو في صالحها
وصالحنا معا كبشر ، وهنا تصبح هذه الدراسة لاغنى عنها .

ثم قل لي يا أخى لماذا تامل العلوم النفسية بوجه خاص بمقياس « الأتبع
والأبجى » ثم لا تامل سائر العلوم التي تدرسها في هذه الكلية بنس المقياس ؟

أليس جديرا بك أن تسأل ماذا يفيد أخصائى الرمد من دراسة طبقات
العضلات الصغيرة فى قفا الإنسان فى علم التشريح ؟
أليس جديرا بك أن تسأل ماذا يفيد طبيب الأنف والأذن فى دراسة التركيب
المعدى - تفصيلا - لكيفية إعادة امتصاص الأملح نوعيا فى أنابيب الكلى فى
السيولوجيا (*) ؟

... الخ الخ الخ

لكن صرحاء ، ولتذكر أن المعرفة الشاملة هى أرضية شاملة ينتقل
الإنسان منها إلى ثورة الاهتمام رويدا رويدا ، ثم ينتفع بما يتبقى منها بعيدا
عن دائرة تركيزه بدرجات مختلفة .
ولتكن عادلا وتعامل علنا - رغم قصيرنا فى كيفية توصيله إليك -
بنفس المقياس دون تحيز .

وأنا ممك فى تحفظاتك وخاصة وأن البعض قبلك ذهب إلى ماذهبت إليه
من أننا ندرس البديهيات بأسلوب يعقد الأمور ويجعلها أبعد ما تكون عن
أصلها التلقائى حتى عرفوا علم النفس بأنه « العلم الذى يدرس لنا أشياء
نعرفها بأسلوب ومصطلحات لا نعرفها » .

الطالب : فما هو تعريف علم النفس إذا ؟

العلم : كل التمرينات صبة يابغى كاتلم ، ولكن مما سبق نستطيع أن نقول سويا
« إن علم النفس هو العلم الذى يدرس نشاط الخ كوحدة متكاملة ، فى
أدائها للوظائف الترابطة الأرقى ، والأعقد للكائن الحى كوحدة فى ذاتها

(*) يمكن الرجوع أيضا بهذا الصدد إلى كتابى حمرة طيعب نفسى حيث يوجد فصل
بأكمله عن « فى التعليم الطبي » من ص ٩١ إلى ١١٢ ، دار الند للثقافة والنشر ١٩٧٢ ،
القاهرة .

وفق تفاعلاها مع البيئة من حولها وتأثيرها بها «(*)» .

وهذا التعريف يقرب علم النفس من علم وظائف الأعضاء ، ثم هو يشمل علم نفس الحيوان كما يشمل علم نفس الإنسان ، وهو لا يكتفى أن الإنسان (والحيوان) كيان اجتماعي بالضرورة .

أما التعريف الشائع فيقول « إن علم النفس هو العلم الذى يبحث نشاطات الفرد فى ظواهره العقلية وتمامله للتبادل مع البيئة من حوله وخاصة المجتمع البشرى »(**) .

(*) Psychology is the science that studies the brain activity as a unitary whole, performing the higher associative complex mental functions. This study includes identifying the most elaborate associative functions of the organism as a unit in itself and in mutual dealing with the environment around .

(**) Psychology is the science that studies the activity of the individual dealing with both mental phenomena and the mutual interaction with the environment particularly with society.

الفصل الثالث

« الناس .. بالناس وللناس ،

الطالب : إذا كانت النفس هي النشاط الكلى للمخ ، وكان علم النفس هو دراسة هذا النشاط ، فكيف نتعرف على هذا الكل للقد وندرسه حتى نحترم معطيات هذا العلم ؟

العلم : ألم أقل منذ البداية أنك الطالب القدي ، إن هذا السؤال هو مربوط الفرس كايقلون ، وليس عندي له إجابة شجاعة وأمنية ، وتاريخ علم النفس منذ أكثر من قرن ونصف يبحث عن إجابة لهذا السؤال ، ولا يمكن في هذا « الدليل » أن نجد — أنت وأنا — إجابة عنه بعد أن حير العلماء من قبل ، وكاد يشوه هذا العلم نفسه لما حلول أن يرتدى وسائل بحث لا تصلح له ، فشئ يتمر فيها كالطفل يلبس حلة والده ليقتنع الناس بكبر سنه ، ولكن ، هذا لا يبنى بالضرورة أن علم النفس هو طفل يجب بحق ، ولكنه يبنى أننا نحتاج : أن نعيد النظر في تعريف ما هو « العلم » من ناحية مبدئية ، وأن نعيد النظر في وسائل الدراسة المطروحة من ناحية ثانية ، ثم أن نتواضع أخيرا في الأخذ بمعطيات هذا العلم والمبالغة في قيمتها .

الطالب : أليس أولى بك أن تدعى للتفريح والكيمياء والفسولوجيا حتى تبيدوا النظر ؟ ثم حين تستقرون على رأى ، تأتى وتدرس لى ما انتهيت إليه ؟

العلم : أنت حر ، وفي ستين داهية المشر درجات ، ولكنك لو فكرت قليلا فأنت الحمران ، فمنحني مازقات تستطيع أن تسام في أن تتقذنا منه ، الآن ، أو بدحين ، ألم أقل لك أن المناطق المجهولة هي أولى المناطق بالمنايا ؟ اليس في عرض الأمر بمجمعه المتواضع هذا تكريم لمطلق ودعوة لفكرك ؟ أليس

هريك من التساؤل انهما انما للإنسانيتك ؟ فلتسمع من أين نحن بالنسبة لوسائل الدراسة ثم نتطرق ممّا .

الطالب : فما هي وسائل الدراسة (*) لعل فيها ما يسمح باستمرار الحوار على الأقل ؟
المعلم : لا توجد دراسة علمية إلا من خلال الملاحظة وهذه أول وسيلة (١) : أن نلاحظ الظاهرة مباشرة وتسجلها بدقة ، أو أن تستعمل في الملاحظة وسائل دقيقة توضح أبعاد الظاهرة وتحديداتها ، وهذه الوسائل تسمى أحيانا الاختبارات النفسية ، فالملاحظة تشمل القياس أحيانا ، وإذا تمت الملاحظة في ظروف محددة للنظر في تأثير مؤثر ما على جانب من جوانب الظاهرة المعنية سميت هذه الطريقة بالملاحظة التجريبية أو الوسيلة التجريبية (٢) إذا فهي ليست سوى ملاحظة ، ولكن في ظروف معينة لدراسة ظاهرة محددة بذاتها ، وللتعرف على أى من العوامل هو المسئول عن تغيير بذاته ، في ظاهرة ما .

والملاحظة في هاتين الطريقتين لا تعمق عادة وراء ظاهر السلوك بما يعان تصورهما - نوعا ما - عن سر أغوار الإنسان ، ولكن هناك نوع من الملاحظة ماهو خاص بملئنا هذا ، وهو أن يلاحظ الإنسان نفسه داخليا ، وهذا النوع يتميز الإنسان بوجه خاص ، وهو يسمى الاستبصار أو التأمل الذاتي (٣) ، لكن المآخذ

(*) Methods of study in psychology are :

(1) **Observation** : where the phenomenon under investigation is observed by one or more observer. Recording should be immediate and systematized. Standardized measurement may help.

(2) **Experimentation** : this is but observation under well known circumstances which are arranged precisely before observing. It usually aims at determining which factor, out of many, is responsible for a particular change.

(3) **Introspection** : where the individual observes himself. It needs a special character and splits the person into an observing and an observed part. It also depends on memory which could be fallible.

عليه كثيرة ، لأنه يقال أنه يحتاج لأشخاص متدربين عليه بوجه خاص ، كأنه يشق الفرد إلى جزئين : جزء يلاحظ وجزء ملاحظ ، وتكون النتيجة أن المعلومات تصف جزءا من الإنسان وليس الإنسان كوحدة ، ثم إنه يعتمد على الذاكرة في كثير من الأحيان ، فهذه الوسيلة إذا وسيلة مقولة بالتشكيك ، وقد يمتد الاعتماد على الذاكرة إلى السؤال عن الماضي وتاريخ الحالة⁽⁴⁾ ، كما قد تتأى الملاحظة في تتبع ظاهرة مألدة شهور أو سنوات وذلك في حالات دراسة نمو طفل أو تطور وظيفة بذاتها⁽⁵⁾ ، وينهى أن الطريقة الأولى صعب الاعتماد عليها لأنها تعتمد على صورات وذكريات الحاكين ، وليس على حقائق فائقة بفاتها ، والطريقة الثانية تكاد تكون مستحيلة إذا أريد تنفيذها بدقة وأمانة مطلقتين .

الطالب : وإذا كانت وسائل الدراسة كلها ممية إلى هذه الدرجة فما هو
الحلل . . ؟

المعلم : إن هناك رأى صعب تفصيله على قارىء هذا الليل ، وهو يضيف وسيلة هامة جدا وصبة تماما ، ولكنها الوسيلة الجارية فضلا في دراسة الظواهر الإنسانية المقددة ، وهي شديدة الارتباط بالممارسة الطبية بوجه خاص .

(4) Case history method: where the information is taken from the individual and/ or his family depending on what they observed and what they are still remembering.

(5) Developmental method : where the observation is quite lengthy and goes along with the changing (developing) phenomenon as is the case in studying child growth.

وتسمى هذه الوسيلة الطريقة الفينومينولوجية(*) ، وهي لا يمكن شرحها بأمان كاف دون أن نشوهدا الألفاظ ، إلا أنها صفة عامة تعتمد على المشاركة ، وهي تجعل الفاحص جزءا من الظاهرة المفحوصة ، وتعتمد عليه هو ذاته (بمشاركه آخرين في البداية) كأداة قياس مباشرة ، وهي تتضمن درجة من المعاشة أكثر مما فيها معنى الملاحظة ، وفيها طمأنينة للحكم الذاتي ، أكثر من الشك في التحيز الذاتي ، وفيها احترام لاجتهاد الإنسان العالم في مواجهة الإنسان الموضوع ، بحثا عن الحقيقة ، أكثر مما فيها من ترجيح قياس الآلة على حدس العالم ، وأخيرا فإن فيها نوع من التأني وتطبيق الحكم أكثر مما فيها من المباشرة والاكتفاء بملاحظة ظاهر الحركة ، وهذه الطريقة كما ذكرت صبة وتحتاج إلى تنشئة طويلة للباحث العالم ، كاتحتاج إلى نمو شخصي في اتجاه الموضوعية بعيد للماء قيمته الذاتية ، ويختلف بعضا مماثار حول تحيزاتهم من شكوك .

وهذه الطريقة هي قرية جدا مما يسمى في الطب « الحاسة الكلينيكية »
Clinical sense.

وإذا كان عالم النفس الأمين يخاف على علمه وظواهره من هذه الطريقة فله كل الحق .

ولكن علي دارس الطب ، وممارسه أن يطمئنه من خلال ما يمارس -
أو ما ينبغي أن يمارس - من مجاهدة التقشف النفس سبيا إلى الموضوعية ، وما يحمل من عبء الأمانة في محراب العلم .

(*) Phenomenological method: where the research procedure depends on the active participation of the researcher in the phenomenon under investigation. It is not simple observation, claimed neutral judgement or mere introspection. It utilises the researcher as a tool of research in himself. It is directly related to what is known as the 'clinical sense' in clinical practice. However it needs a special type of researcher with prolonged training and continuing personal growth towards objectivity.

وقد بالغ البعض فقال إنه يمكن مشاركة حق الحيوان في دراسة طواهره،
ونصح باتباع هذه الطريقة حتى في دراسة نفسية الحيوان .

ويدون المخول في التفاصيل أقول لك معتمدا على ذلك أنك أن إعلان ضمف
وسائل الدراسة لايفيك من الدراسة .

وإذا لم تقتنع بالخمس طرق الأولى .

ولم تفهم الأخيرة لأنه لايفهمها إلا ممارس فلا .

فلا تطفنا وتحكم علينا ، بل ساعدنا بالسماع لنا ومشاركتنا اجتهدانا
لنتخطى عجزنا .

الطالب : لقد حيرتني منك ، ومع ذلك لقد أثرتني بحيرتك ، فهل عندك معلومات
تطمئن إلى إبلاغها لي ، رغم هذا الضمف الشديد في وسائل بحثك .

المعلم : بلا أدنى شك ، بل هي معلومات بدئية لاغنى عن معرفتها لك ولي ، ونحن
نكسبها احتراماً علياً بوضاحتها وترتيبها ، ولأننا نأخذ معلومة بسيطة وهي أن الإنسان
للإنسان ، أو ما يقوله الفلمة « الناس للناس » أو « الناس لبعضها » ، إن علم النفس
حين يضع هذه البسمة بمحورها ويطورها قائلا « إن الناس .. بالناس .. والناس » .
وتفسير ذلك أن الإنسان لا يكون إنساناً إلا بتفاعله المستمر أخذاً وعطاء
مع إنسان آخر ، ثم إن هذا التفاعل يهدف في غايته إلى محيط أوسع
من الشخصين المتفاعلين وهو بقية الناس .

وأي خلل في هذه الحلقة يجيب الإنسان بالاضطراب حتى المعجز أو حتى
المهلك ، وقد بدت هذه الحقيقة الأساسية مهمة لبعض العلماء حتى أصبحت أساس
مدرستهم في علم النفس المسماة « العلاقة بالموضوع » Object relation school ،
وإن كنت أعترض على كلمة « الموضوع » هذه حرصاً على تكريم الإنسان لأنه
كياناً وليس موضوعاً .

فإذا لم ننحذ الطفل أمه وبالعكس من الطفل وعقمت أمه فمات النوع ،
والتنذية ليست فقط بالإن ، بل إنها ما سيرد ذكره مما اسميتاه التنذية البيولوجية .

ولكن دعنا نبدأ بالقواعد العامة لعلاقة الإنسان بالبيئة من حوله .

الطالب : البيئة أى الناس ، أم البيئة أى كل ما يحوله من أحياء وغير أحياء ؟
للمعلم : بل لنبدأ بعلاقته بكل ما حوله دون تمييز أولاً ، فالكائن الحى وثيق العلاقة
ببيئته بالضرورة الحيوية ، وأى تصور غير ذلك هو جهل خطير ، فما بالك
بالإنسان وهو يجلس على قمة الهرم الحيوى ؟

فدراسة الإنسان منزلاً عن بيئته الإنسانية مستحيلة بكل معنى الكلمة ،
حتى أن الدراسة المختصة بفلك والمصممة علم النفس الاجتماعى يلبى أن يناد
النظر في تسميتها لأنى أكاد أقول أن علم النفس لا يمكن إلا أن يكون علم النفس
الاجتماعى بالبعد الأشمل والأعمق .

الطالب : فغدتى عن علاقة الإنسان بالبيئة (*) .

المعلم : الإنسان دائم التعامل مع البيئة (١) ، حتى فى نومه ، وهو يحمل انطباعات بيئته
فى كيانهِ ، فتتفك فى الحلم ، فهو لا يستطيع الانفصال عن بيئته أكثر من
تسعين دقيقة أثناء النوم إذ لابد أن يحلم ٢٠ دقيقة كل تسعين دقيقة ، والحلم
هو إعادة معايشة انطباعات البيئة التى لم يتمثلها حتى الاستيعاب الكامل ، والإنسان
يستعمل البيئة (٢) فى أكله وتنفسه ومجال نشاطه ووسائل حمايته ، وهو يشاركها (٣)

(*) The relation of the individual to the environment:

(1) The individual is in continuous interaction with the environment. Even during sleep he revives the residue of the environment to reinteract with for 20 minutes every 90 minutes (i.e. dream phenomenon).

(2) He uses the environment to satisfy his need to eat, to respire, to go around etc.

(3) He participates with the environment as he wakes up at sun rise, sleeps during night, swings with a swing and dances with music and empathizes with a miserable human fellow.

إذ يتقنظ مع ظهور الشمس وينام حين تغلم الدنيا ، ويتمايل مع الأرجوحة ،
ويتزعم الموسقى ، ويتشهى مع الوردة التى تتفتح ، ويكئ مع الطفل الذى يقعد أمه فى
حادث وهكذا ، وهو أيضا يقاومها (١) فلبس الصوف فى الشتاء ويتمايل المضادات
الحوية ضد الليكروبات .

الطالاب : ولكن هل توجد قواعد لتعامل الإنسان مع بيئته ؟

المعلم : وهل يمكن إلا هذا ؟ الإنسان تحكمه قاعدتان أساسيتان وهو يتعامل مع
البيئة (*) هما الانتقائية والتهيؤ ، أما الانتقائية Selectivity فهى تعنى أنه ينتقى من
بين اللثيرات من حوله بضمة مثيرات قليلة يستقبلها ، كما أنه ينتقى أى استجابة
يستجيب لها ، وهذه الانتقائية تحدث بوعى منه أو تلقائيا بعيدا عن دائرة وعيه
المباشرة ، أما التهيؤ فهو يطلق بأداء مهمة ما ، إذ يستمد لها بالاستعداد للناسب ،
ويسمى هذا تهيؤ الاستعداد (مثل التحضير للامتحان أو التدريب على الجرى) ،
كذلك فهو يستمد استعدادا آخر لبداية هذه المهمة (مثل لحظة توزيع الأوراق
فى لجنة الامتحان أو انتظار صفارة الحكم فى اللب) ، ويسمى هذا تهيؤ البداية ،
وأخيرا فهو يتنبأ لاستكمال المهمتى الوصول لنهايتها (مثل نهاية وقت الامتحان
أو إتمام إجابة جميع الأسئلة ، أو صفارة النهاية فى اللب) ويسمى هذا تهيؤ

(4) He resists the environment as he puts on woollen clothes
in the winter, takes antibiotics to kill invading germs., combats
a human enemy in the war .. etc.

(*) Factors affecting dealing with the environment:

(i) Selectivity means to select a particular stimulus to per-
ceive from the thousands of stimuli reaching our senses and to
select a particular response to perform.

(ii) Set means the state of preparedness for a certain
action or phenomenon. We have preparatory set before the
onset of any performance, the set to start just before the
onset of any performance, then the set to continue which ensures
persistence till reaching the goal or ultimatant.

الاستمرار ، والتهيؤ قد يكون عضويا كاهو الحال في التدريب على لعبة رياضية ، أو عضويا حسيا كاهو الحال في انتظار رنين مسرة (تليفون معين) ، أو يكون عقليا (Mental set) كاهو الحال في لجنة الامتحان أو حين تلعب الشطرنج . « ويؤثر » الموقف والمكان على حالة الاستعداد ، فالمحاضر الذي يقف في المدرج أمام ألف طالب . . يكون في حالة تهيؤ مختلفة عنه وهو يشرح نفس الموضوع لأربعة من حواريه في حجرته الخاصة ، ويسمى هذا النوع الأخير من الاستعداد تهيؤ الموقف Situational set .

الطالب : ولكن هل يتماثل الأفراد في تعاملهم مع البيئة ؟

المعلم : طبعا لا ، فالاختلافات الفردية هي أساس جوهرى في فهم الإنسان وفي تعاملنا مع بعضها البعض ، خذ مثلا سرعة الاستجابة أو ما يسمى بزمن الرجوع أو زمن رد الفعل Reaction time : وهو يعنى « الوقت الذى يضى بين استقبال المؤثر والاستجابة له » (**) على أن ماقيقه هو الزمن بين إحداث المؤثر وظهور الاستجابة ، فهو يختلف من فرد لفرد ، بل يختلف في الفرد نفسه من حال لحال ، فإذا كان الفرد قلما حاد الانتباه قصرت المدة ، وإذا كان مكتئبا مشغولا من الداخل مترددا زادت مدته .

الطالب : وهل استجابة الفرد هذه لشئ واحد مثل استجابته لثيرات متعددة تتطلب اختيارا وانتقاء ؟

(*) Set could be predominantly physical as in playing a game or waiting for a telephone call, or mental (mental set) as in the examination room or during playing chess. The situation also influences the preparatory state and is called situational set.

(**) Reaction time is the duration that elapses between receiving the stimulus and responding to it. Actually, what we measure is the time that elapses between the application of the stimulus and the appearance of the response.

المعلم : بالطبع لا مرة ثانية ، فإذا كان المثير واحدا ومعددا وكانت الاستجابة بسيطة ومعروفة قلا سمي هذا زمن الرج البسيط Simple reaction time مثل رفع سماعة التليفون متى دق بجوار الجالس .

أما إذا كان على المستجيب أن يتلقى أكثر من مثير ويستجيب لكل واحد باستجابات مختلفة ، فيسمى ذلك زمن الرج الاختياري Choice Reaction Time مثل عامل السونشي الذي يستجيب لكل علامة على اللوحة استجابة مختلفة فور ظهورها ، وهو أطول بلا شك من زمن الرج البسيط ، وأخيرا فقد يكون زمن الرج مرتبط بطبيعة المثير وتغيراته المتعددة ، فيعرف المستجيب نوع الاستجابة التي يحددها طبيعة المثير دون أن يتقيد باستجابة بذاتها ، وذلك مثل الجالس أمام شاشة الرادار قديما ، وأمام الأدوات الإلكترونية في قواعد النطاق الجوي حديثا ، إذ يربط بين المثير والإجراء المسقط للطيارة مباشرة بقدرة وقدرة آلاته على الرصد والترابط ، ويسمى هذا أحيانا زمن الرج الترابطي Associative Reaction Time .

الطلاب : ولكن مافائدة كل هذا بافهم عليك ؟ ليس كل هذا معروف بداهة .

Individuals differ in reaction time as they differ in many other aspects. Also the state of the individual affects his response on different occasions. Known types of reaction time are:

(1) Simple reaction time which is the time that lapses between giving a single stimulus and responding by a preknown response. It usually lasts from 0.14 to 0.18 of a second.

(2) Choice reaction time is said to designate the time that lapses between giving different (previously known) stimuli and the different corresponding response to each. It is usually longer than the simple type by 0.1 of a second.

(3) Associative reaction time is applied to the duration between the stimulus and the response where the nature of the procedure is known and the rules are clear, but the particular stimulus is not exactly known before hand.

للمعلم : ألم نقل من البداية أن العلم — وهذا العلم بالذات — يصيغ البديهييات في
أبجدية علمية محددة ، فيسهل بالتالى التطبيقات الآمنة .

الطالب : وهل لهذه الملوامات تطبيقات محددة في الحياة العامة ؟

المعلم : تلفت حواليك ترد على نفسك ، وارجع إلى الأمثلة التى ضربناها من الحياة
العامة تأكد بنفسك ، أليس المسكر الذى يقده الأهل أو الزمالك قبل
مباراة محلية هو « تهيؤ الاستعداد » ، أليس إصرارك على النوم بضمة ساعات ليلة
الامتحان رغم ما عليك من تراكم دروس هو تهيؤ الاستعداد أيضا ؟ ألا تصورك
استفاد سلاح البطارح الجوية المصرى في أكتوبرنا الشريف حق النصر من دراسة
وفهم وتطبيق زمن الرجوع .. ، لماذا لو كانوا تركوا الأمر للبديهييات للرؤية .

الطالب : ولكنى أنا طالب الطب ، أو الطبيب إن شئت ، ماذا أفيد من كل هذا ؟
المعلم : إن عليك أنت أن تبحث عن التطبيقات بنفسك حتى تمارس تدريبات عقلية
مفيدة تفكر مثلا في حالة التهيؤ أثناء تحضير مريض لعملية جراحية بذاتها ،
أو مثل ملاحظة انقباض المريض لتعليقات بذاتها . . . إلى آخر هذه الاحتمالات
التطبيقية الثاقافية التى ستستدعى معلوماتك هذه إذا ما احتجت إليها في مواقف
للممارسة العملية المختلفة .

الطالب : ولكننا ابتعدنا عن ما بدأنا به وهو أن « الناس بالناس والناس » .

المعلم : هذا حقيقى ، ولكن حين نبدا بجمرة مدى وثوق العلاقة بين الانسان
وبيئته عامة ، ومدى أهمية القواعد للتعامل معها سوف نحترم أكثر وأكثر
الانسان « الآخر » كأهم جزء من البيئه للانسان الفرد ، ثم نحاول أن نفهم هذه
الضرورة الحتمية لتوازن الحياة العقلية .

الطالب : هل معنى بذلك إحياء القول القديم أن الانسان حيوان اجتماعى ؟

المعلم : نعم من حيث البدء ، ولكننا هنا نحاول أن نمسح هذا القول بحيث يتبدى معنى
اجتماعى إلى الرسائل البيولوجية في مشاركة المايئة بين كيان بشرى وكيان
بشرى ، وكأذكرت فقد أشرت لذلك باسم التغذية البيولوجية Biological

Nourishment ؛ حيث اعتبرت أن الرسائل Messages وليست المثيرات Stimuli التي تجري بين الإنسان وأخيه الإنسان هي أساس كل من الوجود البشري ، والنمو البشري ، وهذه الرسائل ليست بالضرورة كالتبادل ، أو مصالح يشترك فيها ، ولكنها وجود يباين ممّا ، هذا هو أصل الوجود البشري ، وهو استمراره وهو طريق نمائه .

والتواصل بين إنسان وإنسان يمر بأشكال متعددة كلها منذية للنمو ، وموازنة للتكامل :

١ — فالطفل في بطن أمه يمثل أول علامة احتوائية منذية متكاملة .

٢ — ثم الرضيع على صدر أمه يرضع اللبن ويلتصق بالأمان بالاتصاق بالفء الإنسانى الذى يذكره بطائفة الرحم ويطلته إلى وجود الآخر ، لذلك كانت الرضاعة من الثدي مباشرة أفضل ، ليس فقط لأن لبن الأم هو الأفضل تركيا وتنذية فيزيائية، ولكن لأن الرسائل الجسدية التي تصل إلى الطفل من الاتصاق الحانى هي أساسية في تنظيم تركيب عه وإطلاق نمو .

٣ — ثم الطفل في الأسرة الصغيرة يتعلم للشي والكلام ... الخ ، وهذا التعلم في ذاته — رغم أهميته — ليس هو غاية الفائدة من وجوده في مجتمع الأسرة الصغير ، ولكنه يتيح له الفرصة للإتقاء ، والتقمص ، بما يحمل ذلك من مميزات لتكوين ذاته الإنسانية المتمدة في وجودها على تبادل التكامل .

٤ — ثم الفرد في المجتمع (المدرسة والنادى والوطن والعالم) الإنسانى كافة لا يكف عن تبادل الاحتياجات في نشاط لا ينقطع ، بما يشمل ذلك إنشاء أسرة جديدة بالزواج ... الخ .

الطالب : إن التعاون بين الإنسان والإنسان لاستمرار الحياة في صورتها الاجتماعية أمر بديسى ، فماذا هناك من جديد ؟

العلم : ألم تنفق أن الجديد هو التحديد والتأكيد والإيضاح على هذه الظاهرة أو تلك .

ولنبداً بإيضاح معنى تنفيذية بيولوجية باستمرار نموذج العقل الإلكتروني وعملية
فضلة للمعلومات Information processing ومحاولة رؤية المنح البشري من
هذا المنظور ، فنجد أنه في لحظة معينة نجد أن الجهاز الحسي حتى يظل في تماسكه الداخلي
وتناسقه الوحدوي Internal cohesion and unitary organization -
يحتاج إلى جرعة مناسبة من المعلومات الداخلة ، وهذه المعلومات تصل أساساً
من العالم الخارجي في حالة اليقظة ، كما تصل أيضاً من العالم الداخلي ، حتى لتظهر
صرخة في الأحوال المادية في صورة الأحلام في حالة النوم ، وليس المهم هو
« كم » للمعلومات ، ولكن المهم هو تناسب « معاني » للمعلومات « ووظيفتها »
مع احتياجات الجهاز الحسي في مرحلة معينة من تطوره ، فإذا لم تف للمهمة -
من الخارج - بهذا الاحتياج ، تتخلخل جهاز الاستقبال ... الخ « (١) .

فالجديد هو الحديث باللغة البيولوجية بالمقابلة بجهاز « فضلة للمعلومات »
وليس باللغة العاطفية التي قد يساء فهمها وتفسيرها وسط المشاعر الطيبة
والإيماني المثالية .

فالمعلومة Information لا تفي المودة أو الحكمة أو المعرفة وإنما تفي
أي رسالة أو مثير له معنى محدد يحتاجه جهاز المنح ويستعمله (بفهمه) لصالح
توازنه ، وهذه الآلة ينبغي أن تتأكد عند طالب الطب دارس البيولوجي حتى
لا يجد نفسه بين تقيضين كلاهما لا يفي ، فطالب الطب إما أن يدرس الإنسان

(١) هذه الفقرة مقتطفة من مؤلفي « دراسة في علم السيكيوباتولوجي » ص ٢٧٢ ، ٢٧٣
دار الندى للطباعة والنشر القاهرة ١٩٧٩ ، ولئن شاء أن أراجع تفصيل هذه الفكرة في هذه
الدراسة فيمكنه تبينها صفحات ٢٣ ، ٢٤ ، ٢٥ ، ٢٦ ، ٢٧ ، ٢٨ ، ٢٩ ، ٣٠ ، ٣١ ، ٣٢ ، ٣٣ ، ٣٤ ، ٣٥ ، ٣٦ ، ٣٧ ، ٣٨ ، ٣٩ ، ٤٠ ، ٤١ ، ٤٢ ، ٤٣ ، ٤٤ ، ٤٥ ، ٤٦ ، ٤٧ ، ٤٨ ، ٤٩ ، ٥٠ ، ٥١ ، ٥٢ ، ٥٣ ، ٥٤ ، ٥٥ ، ٥٦ ، ٥٧ ، ٥٨ ، ٥٩ ، ٦٠ ، ٦١ ، ٦٢ ، ٦٣ ، ٦٤ ، ٦٥ ، ٦٦ ، ٦٧ ، ٦٨ ، ٦٩ ، ٧٠ ، ٧١ ، ٧٢ ، ٧٣ ، ٧٤ ، ٧٥ ، ٧٦ ، ٧٧ ، ٧٨ ، ٧٩ ، ٨٠ ، ٨١ ، ٨٢ ، ٨٣ ، ٨٤ ، ٨٥ ، ٨٦ ، ٨٧ ، ٨٨ ، ٨٩ ، ٩٠ ، ٩١ ، ٩٢ ، ٩٣ ، ٩٤ ، ٩٥ ، ٩٦ ، ٩٧ ، ٩٨ ، ٩٩ ، ١٠٠ .

وما يصله من مؤثرات باعتبارها « منير » Stimulus ، وفي هذا ما فيه من تبسيط شديد لا يصلح لشرح عمل المخ ، وإما أن يدرسه باعتباره حوافط وحب ومودة وعلاقات وجدانية شاعرية ، وفي هذا ما فيه من تميم وتجميع .

أما اللغة المناسبة لدى ما وصل إليه العلم فهو الحديث عن ما يصل المخ البشري باعتباره « معلومة » ، ورسالة « تحمل » معنى « ووظيفة » وهذه المعلومة كاذبنا ليست بالضرورة عن طريق الكليات بل إن الوجود البشري - وغير البشري - التبادل هو من أهم مصادر المعلومات اللازمة لتناسق الجهاز الحسى .

الطالب : ما هذا كله ؟ ما هذا كله ، لقد كنت أحسب أننا ستتكلم عن الناس بالناس ولاناس بمعنى الحب والمودة والتعاطف ومثل ذلك ، فإذا بك تقلبها لى « فلتة » و« معلومات » و« معنى » و« وظيفة » ؟ لماذا كل هذا ؟

العلم : اسمع ، إذا كان تصورك للعلم ، ولعلم النفس بالذات أن تسمع ما تعرف لا أكثر ولا أقل ، فإفائدة التعليم ؟ وأنا أعذك بعد ما شاع حول هذا العلم من تسميات وإشاعات جعلت الحديث فيه أشبه بمواضيع الإنشاء أو خطابات القرام ، ولكن حاجة الإنسان « للمعلومة التنذية » و« للمنى » هى حاجة أصيلة وجوهرية وهى ليست أقل من حاجته للأكل والشرب والجنس .

الطالب : ياه !! لم يبق إلا أن تتكلم عن سوء للتنذية وقرر التنذية بالمعلومات والمانى ، مثلاً تتكلم عن البلاجرا والانيما ؟

العلم : بالضبط .

الطالب : بالضبط ؟

العلم : نعم بالضبط ، بل إنى استعملت هذين التعبيرين بوجه خاص استمهالا عليا

معددا رغم أنك ذكرتهما وكأنك تسخر ، وذلك حين أردت تأكيد أهمية الظروف المهيئة لخطر مرض عندنا وهو الصوم إذ قلت بالحرف الواحد^(١) .

« خلاصة القول : إن ما قبل الصوم يشهر عادة - ينض النظر عن .

نوع البيئة أو نوع الوراثة - إلى جوع شديد لاستقبال « رسائل »

لها معنى^(٢) ، كما أنه يفتر إلى إرسال « رسائل » تجدد من استقبالها

بقدرها ، وعلى ذلك فإن المائد يصبح ضعيفا للناية « منه وإليه »

والنتيجة أن تقطع المواصلات البيولوجية القادرة على حفظ التوازن

البشري بالدرجة التي تسمح له بالاستمرار والنمو « فيحدث المرض :

الطالب : ما بقي إلا أن نقول إن العلاج هو إعطاء المريض جرعات من « المعنى » ،
مثلا تعطيه جرعات من الفتيامينات .

المعلم : بالنسبة ، هل تتصور أنه يوجد علاج اسمه العلاج اللوجوسي (نسبة إلى
« اللوجوس » وهي الكلمة وهي الكلمة للتناغم ذات المعنى) وقد ترجمته
إلى « علاج إحياء المعنى » .

الطالب : الحقيقة أي لا أفهم كل ما تقول ، ولم أتصور أن « الناس بالناس » ستجرنا
إلى كل هذا .

المعلم : وأنا بالتالي لن أطيل عليك ، يكفي أن تعرف يقينا أن علمنا يحتاج إلى يقظتك
وجهدك ، وإلى جدتنا ومثابرتنا معاً ، وقيل أن ترك هذه النقطة أذكرك
بالإشاعات حول التحليل النفسي فإني أتصور أن الوجود الطويل للمال يجوار

(١) المرجع السابق ص ٣٥٢ .

(٢) (تذييل في المرجع الأصلي) « المعنى » كما سبق أن أشرت إنما يقصد به هنا تناسب
وكفاءة « المعلومات » الواسلة لجهاز فلتنة المعلومات ، في مرحلة بنائها .

المرضى بإخلاص وصبر هو أهم العوامل التي تساعد في العلاج وليس التفهم الذي يقدمه المحلل أو النظريات التي يستقها ، وهذه صورة أخرى أن الناس بالناس .

الطالب : إذا فكيف أن الناس للناس .

العلم : هذا أمر أقل تحديدا من سابقه ولن أطيل فيه ، ولكي أبدأ من قولي أن الرسالة الواصلة من الناس لابد وأن تيرردا « الى الناس » ، وأن حاجة الإنسان للأخذ ليست أكبر من حاجته للمطاء ، بل إنك تستطيع أن تفسر تناحر الناس على المناصب في الخدمة العامة على ما بها من إرهاق وعنت ، ليس فقط للوصول إلى مراكز الاتهازية والانتفاع الجشع ، ولكن لحاجتهم الشديدة أن يكون وجودهم للناس .. ، فإن مصب الوجود الفردي هو سائر البشر رضى الواحد منا أم لم يرض ، فإن فلانها بذكاء فسيولوجي في حياتنا فتحن بمحترم وظيفة محنا وتركيبه ، وإن أجلناها فسيطوى عنا الموت تسليك المسار الذي عطله وجودنا النشاز للعناد للطبيعة البشرية.

الطالب : إن فهم الطبيعة البشرية بهذه الصورة ، وجعل المطاء فضلا فسيولوجيا ، سيسرق من الفضيلة روعتها .

العلم : أظن أنه آن الآوان لنكف عن الكلام العام والاستدراكات الأدبية ، ولكن أن تكون الفضيلة هي كلمة الفسيولوجيا البشرية خير من أن تكون إخفاء لاعتداءات جنسية وشهوات مكبوتة .. وأنا لا أنكر الاحتمال الأخير ولكنه صورة مرحلية لا ينبغي التوقف عندها ، بل الانطلاق منها .

الطالب : جيلتي الآن حين أسمع أن الناس للناس أو أن الناس لبعضها أصور المبح وهو يعلمن للمامات ، ويضطر لدفع المائد ، فخرمضى يا عمى من سحر الجهل .

العلم : للجهل سحريا بطل ، ولكن للعلم روتق اعظم ، وأنت عرضت نفسك أن تنظر إلى جسم المرأة للتناسق قبحت عن اسم الترقوة في عظام حول الرقبة في

التشريح المطهى Surface Anatomy ، أو عن قياسات بروز عظمى الجوف ،
فلماذا لا تدفع نفس الثمن وأنت ترى فيولوجية عمل المنح . . على المستوى
الكلى الأعلى ، إنى أشعر أننا نتقرب من التصالح إذ تقارب بين طبيعة العلام
التي تدرسها رويدا رويدا .

المطالب : لقد تحدثنا عن كيف أن الإنسان بالإنسان وللإنسان ، ولكنك لم تحدثنا
عن الصراع بين الإنسان والإنسان .

المعلم : هذا حق ، فالصراع بين الإنسان والإنسان من طبيعة الحياة ، سواء كان في
شكل تنافس أم تقابل أم استئلال . . . الخ ، ولكنى أشعر أنها مرحلة في
نهايتها بعد أن انتهت مدارك الإنسان من خلال ثورة التوصيل (بالتليستاد)
والمواصلات (بالطيران الأسرع من الصوت) ، وبالتالي أخذ الصراع -
أو يبنى أن يأخذ - شكلا أرق وأكثر فائدة وأطيب ثمرا .
وصفة عامة فالإنسان له قدرة هائلة على التكيف مع أخيه الإنسان ، بل
ومع البيئة بصفة عامة .

المطالب : لماذا تنفى بالتكيف على وجه التحديد ؟

المعلم : التكيف هى العملية التي يزداد بها الإنسان تلاؤما مع البيئة (*) .

المطالب : يزداد تلاؤما ؟ هل معنى ذلك أن يخضع لها أم يعني أن يروضها لحسابه .

المعلم : الاثنان مما أيها الدكي ، فالذي يهد طريقا مليئا بالمطبات يروضه لحساب راحته
وأمان سيارته ، والذي يصنع موبيلك طريقا آخر ، يتركه وكأنه يستسلم لو هو ربه
ولكنه يحل مشكلته الشخصية إذ يشير طريقه .

(*) Adjustment is the process through which one becomes favourably adapted with his surrounding. When one conforms to the environment he is said to be yielding. When one changes the environment to fit his stand and needs he is said to be masterful or creative.

المطالب : وهل يسرى هذا على العلاقات الإنسانية ؟
العلم : إنه يسرى بوجه خاص على العلاقات الإنسانية ، فالزوج الذى ينزل عند
رأى زوجته فى اختيار لون الحجرة ، قد خضع لها ، والذى يفرض رأيه فى
اختيار مدونة ابنه ، قد أخضعها . . وهكذا :

المطالب : وفى الحالتين هو « تكيف » ؟
العلم : نعم بكل تأكيد ، والتكيف الذى يتم بأن يغير الإنسان نفسه لصالح
مبات ماحولة يسمى « تكيفا بالإذعان » ، وأحيانا يسمى « التكيف » *conforming* ،
أما التكيف الذى يتم بأن يغير الإنسان ماحولة لصالح بقائه هو وفرض قيمه
يسمى « تكيفا بالسيطرة » ، وأحيانا يسمى « تكيفا بالإبداع » إذا صنع
جديدا من خلال هذه السيطرة .

المطالب : وأيها أفضل أن نذعن أو أن نسيطر إذ تكيف ؟
العلم : الاثنان يا أخى ، قلنا الاثنين ، حسب مقتضى الحال ومقدار القدرة ،
ومناورة الاستمرار .

المطالب : العلم صعب ، كنت أتمنى ألا يكون التكيف إلا بالسيطرة والإبداع .
العلم : العلم علم . . ولن يخضع لرعونة شبابك يا بطل .

الفصل الرابع

الوظائف المعرفية

COGNITIVE FUNCTIONS

Perception (*) : الإدراك

الطالب : تحدثنا عن الإنسان في البيئة ، وعن المعلومات الواصلة ، وما إلى ذلك ، ألا يتم ذلك كله من أبواب الحواس الخمسة ؟

المعلم : تميرك من « أبواب » تمير جميل يلمشني على صواب اختيار عنوان هذا الباب ، والإجابة أن « نعم » ، ولكن نتحفظ ، ولنبدأ في تم دون تحفظ ثم أدير لك في النهاية لما خشيت منه وتحفظت إزاءه .

فالمعلومات الواصلة للكيان البشري ، وهي اللثيرات Stimuli ، خير في أعضاء الإحساس تنيرت تنقل إلى مراكز المع ، وأنت طالب طب ، فلا ينيرك أن أعدد لك هنا أنواع الإحساس عليك بمراجعتها في المستولوجي والفسيولوجي ثم تأتي لشكل الحوار .

الطالب : لقد قرأت ما تقول ، وحفظته ، ورأيت أشكال المستقبلات Receptors تحت الميكروسكوب ، ولكني لم أعلم كيف تنقلب هذه المؤثرات إلى « معان » وخاصة بعد استملاك اللفظ « معنى » هذا الاستملاك الجديد التريب على .

المعلم : وقمت بإبطل ، فها هنا مرتبط الفرس كما يقولون ، هل أدركت كيف أن هذا المعلم الذي تدرسه هو مجرد مرتبة فسيولوجية متقدمة لدراساتك الفسيولوجية

(*) ويقدر الانتباه Attention .

العادية ، فدراسة أعضاء الإحساس ومساراتها Tracts حق وموصولها إلى مراكز الحس في المخ هي ما تتقنه علومك الأخرى دون علم النفس، فإذا استقنا من مراكز الإحساس إلى المراكز التي تسمى في علم التدريج أو الفسيولوجيا المراكز الحسية النفسية Psychosensory areas فنحن في متعلقة علم النفس، وما نسميه الإدراك Perception .

الطالب : لقد أخذنا في الفسيولوجيا الحسية - مثلا - أن مقابلة صورة للثير الواصل للمنطقة « ١٨ ، ١٩ » في لحاء Cortex القوس القفوي Occipital lobe بالصورة القديمة. المحترنة هو الذي يجعلنا نرى أن القلم . . قلنا ، أو أن هذا الشخص هو « أخى » . . . أهذا ما تعنيه ؟

المعلم : نعم ، بصفة مبدئية ، رغم أن للامر أبعادا أعمق ، وهذا الذي ذكرت هو ما يسمى في كل من الفسيولوجيا وعلم النفس « الإدراك » ، حتى أن أحد تعاريف الإدراك هو أنه « العملية التي تمكن بها أن تعطى للإحساس معنى » (*) ، وإن كنت غير راض تماما عن هذا التعريف .

الطالب : كما اقتربنا من أى تعريف وجدتك إما مترددا أو غير راض ؟
المعلم : بالضبط ، إذ كيف يدرك الطفل ماحولة قبل أن يعرف شيئا مما حوله ، أو اسمها له ، وكيف يدرك الحيوان ماحولة ، وماذا نفى بكلمة « معنى » ...
أهو اسم الشيء أما ماهيته أم غير ذلك ، إن كل هذا يحيل الاستسلام لثل هذا مغامرة يستحسن التهل إزاءها .

الطالب : فإذا تقترح تعريفا للإدراك .

المعلم : لست أدري على وجه التحديد ؟

(*) Perception is the process by which one is capable of giving meaning to a sensation.

الطالب : لست تدري ؟ وأنت وظيفتك أن تعلمي ؟ هل أنا الذي أدرى ؟

للمعلم : وماذا في هذا ؟ هل معنى أن أعلمك أن أعرف كل شيء وأعطيك إياه جاهزاً مملوفاً في خدعة الحسم النهائي ؟ فكر معي بالله عليك .

الطالب : أفكر في ماذا ؟

للمعلم : في تعريف للدراK ... ، ودعني أبدأ لك الطريق : هناك من يقول أن « الإدراك هو العملية التي تتعرف بها على البيئة » (*) .

الطالب : وهل يرضيك هذا التعريف ، أليس « واسماً » بعض الشيء ، ألا توجد عمليات أخرى تتعرف بها على البيئة .

للمعلم : وهذه هي للمصيبة ، ألا تذكر حين قلنا إن النفس هي نشاط المنح السكبي ، وأن فصل هذا النشاط إلى وظائف محددة صعب وصناعي ، وأن كل وظيفة تتداخل مع الأخرى في نفس الوقت ، ونعني نحن نتصلها عن الآخرى بسهولة الدراسة ليس إلا ، فلننضم قداماً حتى لا نضجر من علمنا ، وأنت الذي اعتدت الوضوح والحسم واللباقة في سائر العلوم .

الطالب : تعني قداماً إلى أين ؟ ما هو الإدراك أولاً ؟

المعلم : اسمع يا أختي ، خذها هكذا : « الإدراك » (**) هو أن تطابق ما يصلك من إحساسات على ما عندك من معلومات سابقة ، مع احتمال إضافة جديدة نتيجة

(*) Perception is the process of getting to know the environment.

(**) Perception is the process of comparing the received sensation to the previously available information. It includes the possibility of acquiring new information as a result of the interaction between the inside and the outside. In other words; perception is the process of organizing and interpreting sensory data by combining them with the results of previous experience .

لمعرفة جديدة ناشئة من تفاعل الداخل بالخارج»، وقد عبروا عن ذلك بقولهم
باللغة أخرى : « الإدراك هو العملية التي تنتظم بها وتفسر للوثرات الحسية
يربطها بنتائج الخبرات السابقة » .

الطالب : أليس هذا التعريف قريب من التعريفين السابقين ؟

العلم : ولهذا اخترته إذ يستحسن أن تكلم عن الإدراك باعتباره عمليتين لا عملية
واحدة ، الأولى هي العملية السلبية أو الساكنة ولسمه الإدراك الإستاتيكي
Static or passive perception ، وهي الترجمة الحرفية البسيطة للاحاساسات
من واقع للمعلومات السابقة ، والثانية وهي العملية النشطة ولسمها الإدراك
النشط أو للمعرفي Active perception ، فهي لاكتفى بأن تستقبل بل تعرف
وتضيف معلومات دون التسرع إلى الترجمة المباشرة لما هو جاهز ، وهي
أقرب إلى التحمل الإبداعي كما سترى ، وهاتين العمليتين تتناوبان باستمرار مع
مراحل النمو ، فالطفل تنلب عليه في بداية مراحل نموه ذلك الإدراك النشط للمعرفي ،
ولناضج للمستب (أو المعجوز) تنلب عليه عملية الإدراك السلي الإستاتيكي .
الطالب : ألا يستحسن أن نرجى الكلام عن هذا الإدراك النشط إلى دراسة التعلم .

العلم : هذا رأى وجيه ، ولكن تذكر أن فصل العمليتين تماماً شبه مستحيل ،
ولذلك لزم توضيحهما ، ولا ضرب لك مثلاً لشخص تزل يدا غريباً تماماً في
نظامه ومبانيه وناسه ولقته ، فإنه لن يستطيع أن يعطى لكل هذه التأثيرات
من حوله معنى رمزياً منظوماً ، ولكنه لا شك سيتعجب لها بكفاءة نفسية
وكأنه استقبل منها ما يبيده في زيارته لما ثم يتلعد بذلك إلى معرفة أوضح
وأوضح ثم أكثر تحديداً ، وذلك بعد أسئلة كثيرة وسميات متنوعة ،
وهكذا يصبح معنى الإدراك هنا في البداية : « استجابة دون تأويل » .. ثم بعد
ذلك « تعرف وتحديد المعنى وما إليه » .

الطالب : ينجز إلى أنك زدت الأمر غموضاً .

للم : يا أخى احتملى بض الوقت ، رغم أنى لأعدك بحمل شىء لا أعرفه ،
ولأذكرك أن مشكلة الإدراك هذه مشكلة ضاربة فى القدم ، وقد تناولها
الفلاسفة بمق ليس له مثيل .

الطالب : الفلاسفة !؟

للم : كنت أتوقع منك هذا التساؤل المزعج ، لقد أصبحت كلمة الفلسفة شبه
وكأنها ليست علما ، فى حين أنها أم العلوم وأصل العلوم ومنهج المعرفة بلا جدال ،
واختباؤنا فى للمومات الجزئية الفرعية يميدا عن غموض الكليات لن يمتينا
عن العودة إلى أصل للمارف لتلشط التفكير السليم فى الاتجاه السليم ، اللهم
أن نظرية للمرفة Epistemology قد تناولت مشكلة الإدراك من مدخل
آخر ، ولكنها وصلت إلى نفس الميرة حول التساؤل « هل ندرک الاشياء كماهى
أم أننا ندرکها كما سبق أن عرفناها » ، ولن أدخل فى تفاصيل ذلك حتى
لا اترك ، ولكنى ألت إلى طبيعة هذه للمشكلة حتى أذكرك أن « إعطاء
المحسوسات معنى » قد لا يكون ترفعا عليها ، بل قد يكون إسقاطا عليها للمانرف عنها
سبقا ، وهذا ما أسميناه الإدراك التالى أو التاكن ، أما إذا تجرأنا واستقبلناها
(أو استقبلنا بعضها) « كماهى » (*) لتقابل ، وتتفاعل مع ، الصورة المختزنة
لما فى عقولنا فإن هذا هو الإدراك التلشط ، وهو يظهر أكثر عند الأطفال
كأقلنا ، وعند البلهين .

الطالب : أسمح لى أن أرجع عن هذا الحديث الصعب لأسألك سؤالا بسيطاعلى
قدرى وهو : ألا ياتم أن تلتبه إلى الشىء حتى ندرک ، فهل الانتباه نوع من
الإدراك ؟ أم أنه سابق للإدراك أم ماذا ؟

(*) الرؤية الموضوعية ، أى رؤية الأمور كماهى ، هى هدف التطور البشرى
والوجود البشرى ، حتى أنها كانت دعوة بض التصورة مثل المارف « أحد البدوى » الذى
كانت دعوته : اللهم أرنى الأمور « كماهى » دليل تصوره عن ذلك .

للمعلم : عليك نور ، الانتباه هو توجيه النشاط في اتجاه معين ، فإذا كان توجيه النشاط هو لاستقبال للثيرات والاستجابة المناسبة لها وتأويلها أحياناً . . . كان جزءاً لازماً من الإدراك .

المطالب : وهكذا تتداخل الوظائف كما ذكرنا .

للمعلم : نعم، فسكاً رأيت : إن الإدراك للنشاط نوع من التعلم ، وإن الانتباه للمستقبل نوع من الإدراك ، وتسير الوظائف المعرفية Cognitive functions يشمل كلا من الانتباه والإدراك والتعلم والتذكر والتفكير والتخييل والإبداع ، وكلها وظائف ترابطية لأنها تتضمن أن تربط جانب (أو معلومة أو مشير) بجانب آخر لإداء وظيفة بناتها .

المطالب : وهل توجد وظائف تسمية (*) للمعلم - كمثل كالتقول - غير الوظائف الترابطية أو للمعرفية كما يجب أن يترادفا ؟

للمعلم : الحقيقة أن كل وظائف للنفس ترابطية إلا أننا عادة نتحدث عن الجانب الأخرى ، فنحن وظائف دوافعية Motivating functions وهي الدوافع (وتشمل الحاجات والثرائر) والاتصال (ويشمل المواقف والوجدان) ، وهذه الوظائف هي الطاقة وراء أنواع الوظائف للمعرفية الأخرى ، ولكن دراستها أصعب لأن طبيعتها أخفى ، كما توجد وظائف أصعب وأصعب لأنها تمثل الأرضية أو الواسد الذي يتم فيه الدفع والترابط مما حتى لتسمى الوظائف

(*) Psychological functions could be classified as a whole into:

(1) Associative cognitive functions which include: attention, perception, learning, memory, thinking and imagination.

(2) Motivating functions which include: motives (or needs or instincts) and emotions (including sentiments and affect).

(3) Matrix functions which include: awareness (consciousness), wakefulness and sleep.

الوسادية Matrix functions وتشمل الوعي بما يشمل اليقظة والنوم وغيرها مما سنفير إليه فيما بعد .

الطالب : لقد فحنت على نفسى أبوابا لاطافة لى بها ، نرجع إلى الإدراك لوسمحت ، إذا كان الأمر بهذا التداخل فلا بد أن هناك عوامل تؤثر على الإدراك فى الشخص نفسه أو فى التأثير نفسه .

الملم : وهو كذلك ، ولكن لانسى أن الفصل بينها مستحيل تقريبا ، لأن العوامل ترجع دائما إلى الشخص ذاته ، ولتأخذ مثالا لذلك : إن الشخص ينتبه إلى شيء دون آخر ويسمى ذلك بؤرة الانتباه Focus of attention أو «الشكل» بلنة الادراك Figure ، ولكنه سرعان ما يترك هذه البؤرة أو الشكل الذى كان ظاهرا وكل ما عداه أرضية Background ، ليصبح هو أرضية والبؤرة الجديدة هى الشكل ، ولتوضيح ذلك لو أنتقرأ هذا الكلام قد تكون متنبها إليه والموسيقى بجوارك تصدح ولكنها فى أرضية انتباهك وإدراكك ، فإذا ما سبغت منه أو صغرت منه أو جاءت مقطوعة موسيقية تحبها ، قد تمر على هذه الكلمات مر الكرام دون فهم عميق ، وتنتص أكثر فأكثر للمقطوعة التى تحبها ، وبذلك تصبح المقطوعة الموسيقية هى الشكل ، وهذا الكتاب وهذا الكلام هو الأرضية وهكذا ، ولملك تلاحظ معى أن انتقالك من الشكل إلى الأرضية يتم بالتبادل حتى تصبح الأرضية شكلا والشكل أرضية(*) وهو نتيجة لموامل مختلفة كالضجر والرغبة والاهتمام والخبرة السابقة وغيرها .

(*) In perception we usually shift from one stimulus to the other. The outstanding stimulus that draws the attention more is called the «figure» and the other stimuli are considered as a «background». Usually after a while the figure fades away and merges into the background leaving the perceptual activity to concentrate on other stimuli from the previous background, as the new figure and so on.

وأحيانا يصعب التفرقة بين الشكل والأرضية لدرجة يعتبر معها التأثير مشابها غامضا Ambiguous sign (*) ، كما يعتبر الكثير غامضا إذا كان له أكثر من استعمال وأكثر من معنى لا يتضح إلا إذا تضمن في كل أكبر ، وكثير من الكلمات لها معان عدة ، بل أحيانا ما تنفي الكلمة للنفي وتقيضه مثل كلمة « جلل » (**).

الطالب : ولكن قل لي ، هل يجب أن نرى الشيء بكل أبعاده حتى ندركه ؟

العلم : أبدا ، نحن ندرك الأشياء أحيانا بأقل جزء منها ، فتدرك قدوم القطار بسماع صفارته ويدرك الهاوى نوع العربة وربما سنة صنعها برؤية مصباحها الخلفي فقط ، وتسمى هذا العلامات المختصرة Reduced cues (***) ، ولكن لاتنس أنه أحيانا منها اختلفت هذه العلامات المختصرة التي ندرك بها الشيء فلما ندركه هو هو على الدوام ويسمى ذلك دوام الإدراك Perceptual constancy ، وفي المثال السابق قد يدرك الهاوى نفس نوع العربة من مصباحها الخلفي ومن الصادم (الاكسدام) الأمامي أو من بابها الجانبي الخ .

الطالب : لقد بدأت أتخبر وأتضح من كثرة هذه التغيرات الجديدة التي تشرح لي ما أعرفه من قبل بألفاظ جديدة لم ألقها ؟

العلم : ألم تعلم أن هذا هو علم النفس ، هذا هو عيه وهو هو ميزته .

الطالب : فما العوامل التي تؤثر على الإدراك كما قلت ؟

(*) When it is difficult to differentiate between the figure and the background, the perceptual stimulus is known as ambiguous sign. The stimulus is also said to be ambiguous when it has more than one meaning.

(**) الجلل : الشيء الكبير العظيم والشيء الصغير الخفي (المجهول الوسيط) .

(***) Reduced cues refer to the perception of the 'whole' by grasping only 'parts' of it.

Perceptual constancy means perceiving the same object from different reduced cues.

العلم : اسمع يا سيدى ، سأحاول أن أعددها لك بطريقة مبسطة ما أمكن (*) :

١ — إن الواحد منا يدرك ما اعتاد أن يدركه ، فإذا سمعتنى أقول ناد على « محمود » لابد أنك ستدرك أنى أقول ناد على « محمود » لأنك اعتدت ذلك ، وستعود لهذا في الخدماع الحسى .

٢ — ثم إن الإنسان يدرك للتشابهات مع بعضها البعض مثل أن ترى رقبا معينة فى لوحة اختبار إيصار الألوان ، لأن النقط للعمول منها كلها خضراء متشابهة .

٣ — ثم إن الترد يدرك ما هو بجوار بعضه أسرع مما هو بعيدا عن بعضه البعض ، مثل أن يدرك السامع علامات التلتراف قديما لجرى تقارب النقط والشريط بجوار بعضها بشكل معين ، أو يدرك القارىء الكلمات المكتوبة بالانجليزية إذ يقرأ الحروف للتقاربة مع بعضها البعض وهكذا .

٤ — ثم إن الفرد يميل إلى إدراك الأشياء وكأنها أشكال متكاملة حسنة التلاؤم وذلك من خلال حسسته الجمالية aesthetic وذلك بأن يكمل

(*) Factors affecting perception:

- (1) **Habit**, one perceives what he is used to perceive.
- (2) **Similarity**, one perceives similar colours and shapes as if gathered together.
- (3) **Proximity**, one perceives things near to each other as if forming a unity (if possibly so figured).
- (4) **Good form**, (aesthetic) one tends to perceive things as if they are symmetrical and well organised with continuous contour and so on.
- (5) The individual perceives what he needs to perceive or what he wants to perceive. For instance the mother sees her child as the most beautiful creature in the world and so on.

ما هو ناقص منها وكأنه شكل كامل ، أو أن يرى الجانبين متقابلين رغم اختلافهما ، وذلك على وجه التقريب طبيا .

٥ - ثم إن الفرد يدرك ما يريد أن يدركه ، أو ما هو مهياً لأن يدركه ، فالذي ينتظر صاحبه على محطة الأتوبيس قد يراها في خمس ثنيات قادمة من بعيد - ثم يتبين خطأه - قبل أن تحضر هي شخصيا ، فإذا كان غضباناً منها فقد لا يراها هي شخصيا حتى تتأديه باسمه ١١١ والآن ترى ابنها غير الجليل أنه أجمل أهل الأرض : للفرد في عين أمه غزال ، وعمر بن أبي ربيعة الشاعر العربي يقول « حسن في كل عين ما توه » .

الطالب : ولكن هل هذه العوامل في الإدراك تنمعه أم في الشخص ؟
للم : لقد قلنا إنها لا بد أن تكون في الشخص إذ هو يدرك الشيء نفسه ، إذ كيف تصور أن الشيء شخصية تعرض نفسها على إدراك الشخص ، إن الحديث عن العوامل في التأثير هو للتبسيط والتعليم فقط .

الطالب : ولكن لقد خيل إلى أن هذه العوامل تشكلنا في الإدراك كوسيلة يتمدد عليها في التعرف على البيئة مادام مسزاج الشخص يتلاعب بالعملية إلى هذه الدرجة .

للم : المسألة ليست مزاجاً يا أخي ولكن أقرر أن مذك حق لدرجة ما ، فمثلاً إذا قلنا إن العامل الجمالي يجعل الفرد يرى الأعياء منتظمة ، لسببنا فناناً حديثاً يقول بل إن جمال الشيء يكون أحياناً في عدم انتظامه ، وأنا حاسق الجمالية هي التي تجعلني أرى عدم الانتظام في الشيء الذي يبدو لكم منتظماً ، إذا فلتذكر معاً الفروق الفردية ولا تسارع في التعميم .

الطالب : كذا ؟ كذا ؟ قواعد تعتمد على الزواج والآراء .

للم : يا أخي لا تمجمل ، إن هذا في ذاته ميزة تملن أعظم حقيقة يؤكددها علمنا .

وهي الفروق الفردية ، ولو كنت تريد أمثلة في قوانين الإدراك محددة ودائمة أعطيتك إياها ، ولكني أحاول الاكتفاء بالخطوط العامة .

الطالب : بل هاتها .

العلم : هناك قانون مثلا يحدد ثبات النسبة بين الكمية التي ينبغي أن تزيد على إدراك ما حق ندركها كزيادة مميزة ، وبين شدة الكم المدرك أصلا .

الطالب : ماذا ؟ ماذا ؟

العلم : ماعليك ، ولكن تذكر أن هذا القانون المسمى باسم من وصله وهو ويبر Weber وصف منذ أكثر من قرن ونصف وما زال صحيحا ، وإن أردت فمه فانظر المامش (*) من فضلك .

الطالب : المامش ؟ لابد أنه مما يمكن أن يأتي في الامتحان .

للعلم : يجوز ، ولنمد نحن إلى تساؤلناك الأصديق .

الطالب : بصراحة لقد كنت أضجر من كل هذا ، فلنقل لي فائدة أخرى غير الامتحان يمكن أن أفيدها مما تقول .

للعلم : ملك حق ، ولك ماطلبت :

• ألا يجدر بنا أن نعيد النظر في حساسنا لمرقتنا وتصباتنا مادام

إدراكنا خاضع لهذه العوامل الذاتية إلى هذه الدرجة ؟

• ألا يترك ما درسناه حتى الآن بالتواضع نحو مفاهيم ثابتة في

(*) Weber's law is the law of relativity which says: the amount of energy which must be added to produce a detectable difference is (constantly) relative to the original amount already there:

$$\frac{\text{Differential threshold}}{\text{Intensity of the stimulus}} = \text{constant}$$

هذه لا تحاول أن تميد إدراكها من جديد استبناه فيما هو ثابت ممتد سهل
يكفى احتياجاتك ؟

الطالب : يا سيدى طلبت منك ما يفيد ، لا ما يحل !

العلم : ولكن لعل ما يحل - على خفيف - هو ما يفيد على المدى الطويل ، يأتينا
للرض أحياناً يشكو من أن الناس ليسوم ناس الأمس (*) أو أنه يشعر أن
ذاته تغيرت (*) ، أو أن الدنيا من حولها لها طعم جديد ، ونسارع كأطباء بأن
ندمنه باسم عرض يقول : إنه يتخذ خطأ باعتقاد تغير الذات وتغير الكون (*) ،
وقد صنعت هذا شعراً ذات مرة :

وتغير شكل الناس

ليسوا ناس الأمس

وتغير إحساس بكيانى

أنا من ؟ كيف ؟ وكـ ؟

من ذاك الكائن يلبس جلدى ؟ (**)

ولو أحسنا النظر لا يمكن أن تصور أن هذا يلقى أو الفتاة يمر بمرحلة نشطة
من الإدراك الجديد ، يمد فيها النظر في كمائة إذراكاته القديمة .

الطالب : الله !! الله !! تريد أن تقول أن علم النفس يتمازج مع الطب النفسى
وقد سبق لك أن قلت للعكس .

العلم : بل إن حسن فهم عمق علم النفس يخفف من غلواء الوشم التمجيد في وصف
الأعراض وتطبيق لافتات التشخيص على أى واحد لا يدرك الأشياء مثلاً
ندرك أو مثلاً تدرك التالية .

(*) **Depersonalization** is perceiving one's self as different.
Derealization is perceiving the world as different. If chronic
and intellectualized, both phenomena become thoughts rather
than perceptions.

(**) ديوان « سيرة » للزلف : علم البسيكوباتولوجى ظلاً بالبرية : دار الند
تطوان والشر القاهرة ١٩٧٨ .

الطالب : هل تنفى أنه لو اهتز عتدى إدراكى للأشياء ولم أر الأشياء مثلما كنت أراها فلا خوف ولا يحزنون !!
العلم : بال ضبط .

الطالب : بشرك الله بالخير !! إلى أين تسجنى يا ترى ؟ وماذا أيضا ؟

العلم : بعد ما تعلمناه من تواضع أمام حقائق العلم ، يمكن أن أذكر أن أخطاء الإدراك الثابتة Constant error يمكن إصلاحها ، فمثلا للشخص الذى يميل دائما إلى المبالغة فى تقدير ما يدرك يمكن أن يلاحظ هذا الميل الثابت ويصلحه ، ولكن أخطاء الإدراك المتغيرة قد لا يمكن تغييرها ، أى أن الشخص المذهب الذى يبالغ مرة بالزيادة ومرتين بالنقص وغير ذلك يصعب تصحيح خطئه ، وهذه قاعدة أخرى ، ثم تعالى نرى كيف أن كثيرا من خداعات الاحساس الثابتة يمكن أن تسهرها قوانين تحيز الإدراك ، ومثال ذلك أن الخداع الحسى Illusion (*) قد (١) ينشأ عن تهيؤ خاص حيث يرى الخائف المدوغ أى حبل وكأنه ثعبان ، كما يمكن (٢) أن ينشأ عن سوء تأويل نتيجة لموايد فيزيائية كأن يرى أى منا صورته فى المرآة وكأنها شخص يقف وراءها وكذلك : (٣) قد ينشأ نتيجة للمادة ، الأمر الذى نلاحظه فى أخطاء قراءة « البروفات » فى الطباعة ، فال مؤلف الذى حفظ ما كتبه هو أسوأ من صليح لتصحيح ما كتبه للطبعة لأنه

(*) Illusion is a perceptual misinterpretation of a present sensory stimulus. Types of illusion are:

(1) Illusion due to set: where one misperceives things in the way he is ready (prepared) to perceive.

(2) Illusion due to malinterpretation due to physical causes like seeing one image in the mirror as if it is there behind the mirror.

(3) Illusion due to habit like proof reading illusion where the reader misses the spelling mistakes because he reads the word as he uses to read it correctly in spite of being miswritten.

(4) Illusion due to unanalysed total impression.

يحفظ النص الذي ألفه تفنوت عليه الأخطاء لأنه يقرأها كما هي في ذهنه لا كما هي على الورق، وأخيرا (٤) فإن الخداع الحسى قد ينتج عن الاستقبال السكى التريبي دون التمكن فى التفاصيل، كأن ترى امرأة عديمة القصر بجوار زوجها لأنه شديد الطول ، فى حين أنها متوسطة القامة .

المطالب : إذا كان كل هذا الخداع يمكن أن يتم على مستوى الخداع الحسى ، فكيف يكون الحال على مستوى الخداع فى الأفكار وفى المواقف ، لقد أزعجتني إذ اختلفت موازني بحق .

المعلم : لا تزعج بل واحدة واحدة ، لقد عرف العلماء كل هذا ، ومن هنا جاء تحفظهم على تحيزات أى إنسان فرد عالم ، وحلت الآلات محل الحكم الشخصى بنية تجنب مثل هذا الخداع ، ولكن وقع المخطور وتشوهد كثير من المومات تحت عنوان « للوضعية » ، والحل كما ذكرت لك أن تتيح الفرصة للعالم للنمو الشخصى حتى تقل تحيزاته وخداعه وأخذاعه أكثر فأكثر باستمرار .

المطالب : تجعل العالم أقل انخداعاً ؟ وكيف ؟

المعلم : هذا أمر آخر يطول شرحه ، والآن اسمح لى أنا أن أسألك هذه المرة ، هل يمكن أن يوجد إحساس دون إدراك ؟

المطالب : نعم .

المعلم : كيف ؟

المطالب : حين أفتح كتابا باللغة الألمانية مثلا فأرى الحروف ولا أدرك معانى الكلمات ،

المعلم : لم يجب ظنى فى ذلك ، فهل يوجد إدراك دون إحساس .

المطالب : إلا هذا ، كيف وأن الإدراك هو العملية التى تعطى للإحساس معنى كما قلت ، فأين الإحساس الذى ستعطيه المنى ؟

للم : ملك حق يا أخى ، ملك حق ، ولكن إذا وجد هذا الإدراك دون إحساس
فتحن أمام أحد أمور ثلاث :

١ - فلما أن الإنسان يحلم ، فهو يرى أشياء في الحلم دون أن تقع صورتها
على ناهريه .

٢ - وإما أن الإنسان يهلوس ، والهلوسة هي أن ندرك أشياء دون
أن تقع صورها أو تأثيرها على حواسنا أصلا (*) .

٣ - وإما أننا أمام الظاهرة التي تسمى « الإدراك خارج نطاق الحواس »
Extra sensory perception ، وهي الظاهرة التي يحلو للمامة الحديث
فيها والانهار أمامها ، بشكل يحتاج منى إلى تفسير أقدمه لك حتى تحذوها
كطالب علم ، وتحذ منها كطبيب مشول .

الطالب : هل تقصد الظواهر التي يحدثون عنها مثل « التواصل عن بعد »
أو « التلياني » وقراءة الأفكار وما إليها .

للم : نعم يا أخى ، هذه هي ، ولملك لقد دخلت دراسة هذه الظواهر للمل ،
وصنعت بنور علم اسمه « الباراسيكولوجى » ، ودرست في الدول الشرقية مادية
التفكير أكثر مما درست في الدول الغربية أو للتخلفة .

الطالب : فالحكاية علم في علم ؟

للم : نعم ، ولكنه علم خطر إذا أسىء فهمه أو أسى استعماله ، ولا بد أن تتفق إزاء
ذلك على بعض أمور .

أولا : إن وجود هذه الظواهر ثابت عند المامة وعند العلماء على
حد سواء .

(*) Hallucination is the phenomenon where one perceives information in absence of its sensory correspondence.

ثانيا : إن إنكارها رغم ذلك هو ضد العلم بكل معنى الكلمة .

ثالثا : إن الشود على تفسير علمي لها هو أمر طيب ومحمّل .

رابعا : إن الاعتقاد إلى هذا التفسير لا يلقى الظاهرة .

خامسا : إنها تظهر في ناس دون سواهم ، وتلب في الناس البدائيين والمجانين (والحیوانات) .

سادسا : إنها قد توجد بشكل مختلف عند بعض البدعين والمتصوفة .
ولو جمعت هذه الحقائق والاذير ببساطة لا يمكن محاولة تفسير هذه الظاهرة على الوجه التالي :

— إنه قبل نشأة الحواس في تاريخ التطور كان هناك نوع من الإدراك دون حاجة إلى الحواس .

— إنه بعد نشأة الحواس حل محل هذا للتنوع من الإدراك إدراك تأويلي رمزي أرقى ، بحيث تحكم في ذلك الإدراك البدائي وأخفاء .

— إن التكموس إلى النوع البدائي ليس مزية خاصة ، وإنما إعلان لوجوده الكامن .

— إن الاستفادة الحقيقية من هذه الظاهرة هي التوليف بينها وبين الإدراك الحسي البق، وهذا ما يحدث في عملية الإبداع الأسيل .

— يمكن إذن أن تقدم هذه الظاهرة (الإدراك خارج نطاق الحواس) إلى نوعين يتناقض أحدهما الآخر .

(١) الإدراك التبحس Presensory perception : وهو الإدراك البدائي الذي يلبط في بعض أنواع الجنون وبعض أنواع الانشقاق ، ويأتي خطره من أنه ظاهرة نكوصية غيرة مشولة ، قد تؤدي إلى الإلراط في الاستسلام بالامبرر .

(ب) الإدراك المحسى Metasensory perception : وهو الإدراك الذى يؤلف بين تأويل للثيرات بالحواس ، وبما هو عبر الحواس — دون تخطينها — فى نفس الوقت فيؤلف نوعا أرقى من الإدراك يتصف به المبدع وللمستمع الخلاقة على حد سواء .

المطالب : لقد صعبت على الأمر ولكن طريقة كلامك مقنعة ومشوقة ، ويدون
عدهم هذا يستأهل الاهتمام .

للم : الحمد لله أن رضيت عنا .

المطالب : ولكن اختلافكم يصل ويشق فى كثير من الأحيان .

للم : إذا كان اختلاف الأتمة وحة للخلق ، فاختلاف العلماء ثروة للحقيقة .

المطالب : هل تعلم أى من جيل « شرشر » ، جيل « عادل وساد » ، وأظن أن هذا على ما سمعت فيما بعد يرجع إلى اختلافكم الذى تحدث عنه .

للم : لقد جئت بها مباشرة ، نعم ياسيدى ، هذه للدرسة هى مدرسة الجشتالت التى تقول أن الإنسان يستقبل الشكل قبل الجزء ، وأن الانطباع العام يسبق التحليل الجزئى ، وحين تكلمنا عن الشكل والأرضية كنا تكلم بلغة هذه المدرسة، وحين تكلمنا عن العوامل التى تؤثر فى تكوين الشكل فى عملية الإدراك كنا تكلم عما أسمته هذه المدرسة عوامل التنظيم Factors of organization ، بل إن هذه للدرسة ذاتها كانت للوحية بطريقة فى العلاج النفسى اسمها علاج الجشتالت Gestalt therapy .

المطالب : العلاج النفسى ؟ أى التحليل النفسى ؟

للم : ألم أقل لك إن التحليل النفسى أصبح المرادف السهل لكل ما هو نفسى ، فهل تتصور أن العلاج الجشتالتى هذا هو عكس التحليل النفسى التقليدى تماماً ، ومع ذلك فالاثنتان علاج نفسى .

الطالب : العكس ؟ . وفي نفس الوقت يبالغ نفس المرض ، ونفس المرضى ؟
كيف ؟

المعلم : لا حذرك ، سيأتى ذكر هذا ثانية فى الجزء الثالث من دليلك عن الطب النفسى ،
ولكن لا تنسى أن تذكرنى به حين نصل إلى الملج .

الطالب : هو قسى يا أخى إلى الحديث عن الملاج والأمراض ، كم أتمنى أن تنتهى
هاتين المبتليتين بسرعة لألصق سيرة التشريح والكيمياء وهذا الذى تقول ،
ولا أحدث إلا عن الزلزلة الهودية والتهاب اللوزتين . . ؟

المعلم : كل آت قريب ، وكأى أمل أن نتحدث عن الجنون واضطرابات النفس مثل
الأمراض الأخرى ، وخاصة وأنها تشمل ثلث ، أو نصف ، ما سترى من
أمراض ومرضى .

الطالب : بالذمة ؟

المعلم : هكذا تقول الاحصائيات .

الطالب : لقدنى احتياطيا عن اضطرابات الإدراك .

المعلم : لقد تحدثنا عن الخساع الحسى Illusion (ص ٦٢) ، وعن الهلوسة
Hallucination (ص ٦٥) ، وعن تغير القدرات Depersonalization
(ص ٦٥) وعن تغير العالم الخارجى Derealisation (ص ٦٥) ، وكل هذا من
اضطرابات الإدراك رغم حدوثها أحيانا فى حالة السواء .

الطالب : أهذه هى كل اضطرابات الإدراك .

المعلم : تقريبا بما يسمح به حجم دليلنا ، وهناك ظاهرة قد تهلك ، وهى ظاهرة
الرؤية السابقة Déjà vu وهى حين يرى الإنسان منظرًا أو شخصًا لم يره من
قبل ولكنه يجئ إليه — أو يعتقد — أنه سبق له رؤيته ، وهذه الظاهرة
قد تهلك بوجه خاص لأن لها تفسيرًا فيسولوجيا طريفا وهو أن أحد نصفي المنع

يصله للؤثر قبل النصف الآخر يجزء من جزء من الثانية بحيث إذا وصل للؤثر متأخرا «وجد خبرا» بوجوده وكأنه قد سبق رؤيته III

الطالب : ولكننا في حديثنا عن الإدراك عرجنا على الانتباه كنوع خاص منه .
المعلم : بالضبط .

الطالب : أليس للانتباه علاقة بالتركيز ، وأنا وكثير من زملائي يشكون من ضعف القدرة على التركيز ، فهل عندك تفسير لهذا ، أو حل بالمرّة .

المعلم : كثيرا ما كنت أسمع هذه الشكوى وأنا أعطي هذه المحاضرات ، شكوى الطلاب من « عدم القدرة على التركيز » وهي فعلا تتعلق بالانتباه ، والواقع أن الانتباه نوع من تركيز الإدراك على أمر بذاته ، والسبب عن هذا يرجع لا إلى عدم القدرة عادة ولكنه يرجع إلى تشتت التركيز في نفس الوقت إلى مواضيع أخرى .

الطالب : وكيف أتنبه على ذلك ؟ ألاحدثني قليلا عن العوامل التي تؤثر على الانتباه لكي أجد حرجا .

المعلم : لا أريد أن أطول عليك في دراسة الانتباه بالذات ولكن سأذكرك بمدة أمور .

أولا : إن الملتين - والعياذ بالله - قد استفادوا من دراسة العوامل التي تجذب الانتباه بشكل واضح تسميه وزراء كل يوم في إذاعة الشرق الأوسط ومونت كارلو والتيليزيون وما خفى ... الفح، وهم يتمددون على : (١) المفاجأة (٢) والشدة والتهويل (٣) والإعادة والتكرار (٤) والتمرية (٥) والإثارة (٦) والإغراء (٧) ... الخ .

(١) Factors affecting attraction of attention are:

- | | |
|--------------------------|-------------------|
| (1) Astonishment | (2) Exaggeration |
| (3) Repetition | (4) Unfamiliarity |
| (5) Arousal & Excitement | (6) Temptation |

الطالب : مالى أنا وللمعلمين أنا أريد أن أواصل التركيز .

المعلم : طيب حاول أن تتجنب تحول الانتباه إلى مواضيع أخرى (*) .

الطالب : وكيف ياسيدى ؟

المعلم : قد يحدث التحول تلقائيا ، أو نتيجة للرتابة والشجر من الموضوع الأصلي ، والرغبة فى استكشاف غيره ، أو كنوع من الاستجابة للإرهاق والتعب ، أو حتى استكفاء وشبعنا من المادة للمينة ، فإذا ما عرفت ذلك استعملت أن تحول دون هذه العوامل أولا بأول .

الطالب : هكذا ؟؟ وكأن ييدى زرا أضغط عليه فأحول دون التحول .

المعلم : ماذا أفعل لك يا أخى ؟ إذا كنت تسأل بسطحية فأجيبك كما تريد خوفا من انصرافك عني .

الطالب : بل أنا الذى أخشى عجزى عن مواصلة الانتباه إليك بهذه الصورة .

المعلم : بالرة، وعلى ذكر مواصلة أو استمرار الانتباه Sustainability of attention
لعل هذا هو ما تمنى ؛ وهو ضد تشتت الانتباه Distraction of attention
وزيادة الواحد منها يبنى نقص الآخر، فاعلم أن استمرار الانتباه (**) يتم نتيجة
لإثارة الاهتمام الأصيل بالموضوع، ومحاولة الاستقرار على رأى واحد، وفعل وهدف

(*) Factors responsible for shifting of attention are:

- | | |
|-----------------|-----------------|
| (1) Spontaneity | (2) Monotony |
| (3) Fatigue | (4) Exploration |
| (5) Satiety | |

(**) To eliminate distractions and maintain attention you can:

- (1) Try to develop genuine interest.
- (2) Concentrate on one task at a time.
- (3) Eliminate distracting stimuli or neglect them by developing the habit of inattention to them (Negative adaptation).
- (4) Put more and more effort on the original task.

واحد في وقت بذاته (فإياك وكثرة الجداول والجدولة وفتح عدة كتب في عدة عاوم أمامك في نفس الوقت ، أو أن تنهب لتذاكر التتريح تتلفز في ذهنك أسئلة حول الفسيولوجيا... وهكذا) ، وعليك بإعمال العامل المشترك إما بالتعود عليه حتى يساهم بما يسمى التكيف السلبي Negative adaptation (مثل الساركوبجوار عجلة المزرو ولا يشقت انتباهه صوت المزرو كل دقائق ممدودة) وإما بإزالته والابتعاد عنه ، مع بذل جهد واضح حول الموضوع الأصلي .

المطالب : هل تصور أني أعرف كل ما قلت ، ماذا هناك من جديد ؟

العلم : لعل الجديد هو أنه أصبح علما يا أخى ، فسوف تحترقه إذا أكثر ، وربما استغدت منه أكثر .

المطالب : ولكن ألا يوجد انتباه دور ؟ قصد ؟

العلم نحن ما صدقنا اثنيننا بإيجاز من المعلومات البدائية ، وها أنت تفتح لنا أبوابا لا قبل لنا بها ، يوجد يا سيدى ، وللا انتباه دوائر متداخلة ، أشدها ارتباطا بالتصديق والإرادة هي بؤرة الانتباه Focus of attention ، وأبسطها عن الانتباه المباشر هي دائرة اللاشعور Unconsciousness ، وبينهما درجات قد تسمى الانتباه السلبي Passive attention ناحية اللاشعور والانتباه الإيجابي Active attention ناحية بؤرة الانتباه ، وكل هذا يتعلق بوع آخر من الوظائف هي الوظائف الوسادية كما ذكرنا ، وتشمل الوعي والنوم وقد نرجع لها بإيجاز فيما بعد .

المطالب : لقد علمت كثيرا عن الإدراك والانتباه ، ولكن ثارت عندي أسئلة أكثر وأنت تبدو عليك السجلة والرغبة في الإيجاز .

العلم : حجم العمل وهدفه يفرض علينا ذلك ، ولكني احتراما لك كمالك - أسمع بؤال أخير واحد .

المطالب : تذكرت لتوى الطفل حديث الولادة ، كيف يلتبه وكيف يدرك ، هل يولد وعنه فارغ من كل شيء ، ألا ينزل إلى هذه الدنيا وعنده أدنى فكرة عنها وعنا ؟

العلم : الله الله !!! سمعت لك بسؤال أخير واحد . ، فإذا بك تسأل سؤال يحتاج لإجابته إلى كتاب بأكمله ، لأنه يتعلق بمشكلة الوراثة وماذا نرث على وجه التحديد ، هل نرث استمدادات الحسب ، أم نرث ذخيرة معلومات أجيال سابقة ؟ وهل الخبرات المكتسبة والمعلومات المخزونة تورث وبأى صورة وإلى أى مدى ؟ وقد اختلف العلماء على ذلك ومازالوا يختلفون من أقصى الصين إلى أقصى اليسار ، وسوف تعود إلى احتمال وراثة الخبرات والمادات المكتسبة في الحديث عن التعلم ، اللهم دعنا نقفل هذا الباب الخطير ، وأعدك إن أنت أردت التخصص في هذه الناحية ، أو جازفت دون تخصص بهذه المنارة نسوف نعود للحديث ، أو سوف تجد طريقك في رياض العقل بكل الشرف الإنساني.

المطالب : أى منارة وأى رياض ؟ أنا أريد أن أعرف هل يولد الطفل ومخزون عقله فيه معلومات جاهزة . تبينه على التعرف على العالم ، أم لا ؟

العلم : يكفي أنك تريد أن تعرف ، هذا هو الطريق ، وأنا مثلك سواء بسواء ، والأرجح عندي من خبرتي الشخصية والكليتيكية وقرءاتي أن الطفل يولد وعنده كم هائل من مخزون معلومات ولكنها ليست مميزة ولا منفصلة ولا محددة ولا مسماه ، وقد حاولت في أعمال أكبر أن اسميها باسم التيمدرك Preconcept (أى قبل المدرك .. أى قبل الإدراك) ، وكنت أعتقد أنها قريبة جدا من شيء مماثل وصله أرىق (*) ، وكل ما أريدك أن تمرره في هذه المرحلة مما يمكن أن نختم به حديثنا عن الإدراك هو هذه الاحتمالات المرجحة :

(*) وهو عبري ، وصديق علم على الورق ، وطبيب نفس فيلسوف عالم يأخذ حقه في ما أحدث من ثورة علمية ، وإن كان قد مال حقه في المكافحة الاجتماعية العلمية دون اختصار فكره الخاص وفاعليته على حد ما أعتقد .

١ — يولد الطفل وعنده ذخيرة هائلة من معلومات متداخله وغير مميزة .

٢ — مصدر كثة (أو كتل) هذه للمعلومات التامضة هو الوراثة التي تشمل احتمال انتقال خبرات جيل أو أجيال سابقة .

٣ — تعتبر الوراثة ذاكرة جينية Genetic memory أو ذاكرة الأجيال Generation memory (ولك أن تزعم من تضاعف مسؤوليتنا نحو الأجيال القادمة إذا صح هذا الاحتمال) .

٤ — من خلال تفاعل الطفل مع البيئة تتشكل كتل القمودك في معالم استجابية مميزة Specific responsive qualities ولكنها غير ملفتة بعد not yet verbal ولا تحمل مفهوما concept بذاته .

٥ — تزايد عملية التميز من خلال تفاعل المخزون مع البيئة حتى تأخذ المثيرات أسماء حسب لنة الطفل التي تصادف نفاؤه فيها .

٦ — تتطور بذلك عملية الرمزية Symbolization في الإدراك ثم فيما بعد في التفكير .

٧ — يمكن بعد ذلك أن نرى الإدراك بصورته التأويلية المعرفية والتي تعمل إعطاء الأشياء أسماءها ومعانيها التي يمكن للنة أن تمر عنها .

٨ — تظل عملية الإدراك بعد ذلك تتراوح بين مزيد من تثبيت العملية للمعرفة الرمزية التأويلية من ناحية وبين مزيد من تمييز الكتلة القمودكية الجاهزة باستمرار لمزيد من التميز وتفاعل الصليتان معاً لتمثيل الرموز المعرفية للمرحلة السابقة وهكذا .

الطالب : عندك عندك ، كنت فاهما حتى الفقرة الأخيرة ، فأرجو أن تلتنيها حتى لا أهلك في كل ماقلت ، يكفيني استسلامي لتسلسك السجيب رغم إعلانك أنه احتمالات مرجحة ، وإن كنت ماقلت أبحث عن حقائق أستكين إليها .

العلم : إنى أسفح الله العظيم، ولكنى استسمحك ألا تشطبها ، وأوافق ألا نستعلم لها،
وأرجو أن ترجع إليها ، وأتمنى أن تكون الاحتمالات المرجحة أكرم لمقولنا
من الاستسلام لتفاصيل سطحية فدعة الواثقين - حتى ولو بدت حقائق ظاهرة .

الطالب : هل تدعوني لأترك التفاصيل السطحية ، إذا فم ستمتحنى ؟
المعلم : التفاصيل السطحية هى أضيق وأهم بداية ، وهى المطلوبة منك ، وإن كنت
أود لو أن الأمر يبدى أن أمتحنك فى « الاحتمالات المرجحة » أكثر من
التفاصيل السطحية ، وأراك كيف تفكر ، ياليت !

الطالب : لا يا عم بكلينا الله عاظم أمنياتك .
المعلم : وهو كذلك ، ولو مرحليا حتى أستدرجك أو أستدرجهم .

ثانياً : التعلم (*) Learning

الطالب : دعنا ننتقل إلى هذا الذى يجرى بينك وبينى الآن .
المعلم : نعم ما قلت .. دعنا .
الطالب : أليس هذا تسلية ، والتعلم على ما سمعت منك حالا هو من صلب وظائف النفس
للمرفية ، وهو « علينا » وقد يأتى فى الامتحان .

المعلم : تماما .
الطالب : إذا قل لى ما يبنى أن أعرفه .
المعلم : أنت تعلم أنه يودى لو تعرف كل ما أعرفه وما لا أعرفه .
الطالب : وبعد ؟
المعلم : خلاص ، وهو كذلك ، سبوك الله على ، ماذا تريد ؟

(*) يعمل الذاكرة والتذكر .

الطالب : هل التعليم هو ما يجري في المدارس ، الجامعات ، السنا هنا في الجامعة تابعين لوزارة «التعليم العالي» ، أو لعلمهم ضموها إلى « التربية والتعليم» ليست أدرى ولكن هو كله تعليم والسلام ، فهل هذا هو ما يقصده علم النفس ؟

للمعلم : عندك عندك ، وزارة ماذا ، وتعليم ماذا ، نحن نكلم أولا عن التعلم بمناه الأوسع ، وهو يشمل كل جوانب الحياة منذ الولادة حتى الموت ، أما التعليم فهو تعلم مقصود ومخطط له . . وهو نوع خاص من التعلم ، كما أن التذكر (والذاكرة وما إليها) هو نوع خاص أيضا من التعلم يهدف الاحتفاظ بالمادة للتسلة في الذاكرة ، وإن كان للتداخل بين كل هذا وبضه عديدا شديدا .

الطالب : تداخل ؟ تداخل ؟ كما حاولت أن أمسك بوظيفة أو بظاهرة وأحدها قلت لي تداخل تداخل ، أريد شيئا متميزا مثلا يتميز المصّب بلمعانه الأبيض وسط الضلالت في التفرّيح يا أخى .

المعلم : صبرك ، ألم تتلق منذ البداية أن علم النفس هو فيسيولوجية المخ على المستوى الألفى « كوحدة كلية » ، فكيف تريد أن تقصّلها إلى أجزاء عديدة مثل العقل والاعصاب ؟ ولماذا تتمثل هذا الفصل ؟

الطالب : من أجل أن أحفظها يا سيدي ، إذا كرّرها ، أصمها دون أن تضرب معي الحجة .

المعلم : صحيح ، ولكن من أجل أن تحفظ جنابك ، تموه الحقائق ، ولكن العيب ليس عيبك ، العيب عيب طريقة التعليم التي علمتنا حفظ الأجزاء منفصلة تماما من بعضها البعض دون إطار كلي يجمعها ، حتى كادت عقولنا ذاتها أن تتصدد إلى أجزاء منفصلة بعضها عن بعض ، ما علينا ماذا تريد ؟

الطالب : لم تدع لي أن أريد ، ماذا تريد أنت أن أهول ؟
للمعلم : أريد أن أقول :

- إن حياتنا كلها تعلم في تعلم .
- وإن الذى يكف عن التعلم هو الليث ، الليث فعلا ، أو الليث الحى .
- وإتنا تعلم الحسن والخير والمفيد مثلما نتعلم القبيح والشر والمضر .
- وإن التعلم الحقيقى هو الذى يثير الإنسان ، ليس فقط فى سلوكه ، ولكن فى تربيته .
- وإن التعلم بهذه الصورة قد بدأ مع بداية الحياة ، فهو ليس قاصر على الإنسان .

• وإن التعلم - البقاء - قد يكون هو صانع الحياة ، فالقول بأن « العمل هو صانع الإنسان » عبر التاريخ يشمل أن العمل علم الأحياء منذ البداية فتتبع نبت ونحورث ، وأن الأعضاء تمت لتسد حاجة وتحقق غاية ، ونمو الأعضاء هو تنمى فى التركيب الحيوى بما فى ذلك نمو المخ وهو تعلم فى تعلم .

الطالب : استغفر الله العظيم ، استغفر الله العظيم :

المعلم : ماذا ألم بك ، لماذا تستغفر الله ونحن فى مجال عبادته فى محراب طالب العلم ؟ .

الطالب : ألم تقل أن العمل هو صانع الإنسان ، فى حين أن الله هو صانع الإنسان .

المعلم : استغفر الله العظيم أنا هذه المرة ! من علمك هذا يا أخى ؟ من أخافك من عقاب المعلم ؟ أهناك ما يمنع أن يكون العمل هو صانع الإنسان ، وأن يكون التعلم هو محور ميولوجية الأحياء ؟ هل يمنع هذا وذلك من أن يكون ذلك كله بإرادة الله ؟ ألم أحذرك منذ البداية ألا تعرف النفس بأنها «الروح» وإلا ارسمت الأصوات بأن «دستها حرام ، اسمع يا أيها الشاب الذكى: فحق تماما أنه لا يوجد عالم يحترم عقله البشرى ، ويحترم علمه ، ويحترم جهله ، ويحترم قصوره ، يرضى

بأن يتجراً على مجال هو بطبيعته مجال شامل متناسق يقضى العليمة البشرية
ومسام في تنظيم تناغمها وتكاملها وهو الدين والإيمان ، ولا يوجد عالم بهذه
الصفات يقبل أن يؤكد الدين أو يفسر الدين بعلومه الساجز ، كذلك لا يوجد
رجل دين (وهذا تبصير تقريبي لأنه ليس للدين مجال مختصون وخاصة للدين
الاسلامى) يقبل أن يترض على حقيقة علمية أو اجتهد علمي أو فرض علمي ،
لأنه خالف نصاً اجتهد هو في تفسير ألفاظه ، إنها خطان متوازيان فلا تعد
إلى مثل هذا أبدا .. أبدا .. هل أنت فاهم ؟

الطالب : ليس تماماً لأنك نتهى منذ قليل أن أضع معلوماتي كلها في إطار واحد حتى
لا يتجزأ عني إذا أنا جزأت معلوماتي ، فكيف أصل معلوماتي من الدين عن
معلوماتي من العلم ، ألم تعلمني أن هذا هو الانفصاق بينه .

العلم : سوف نخرج عن الموضوع ، ولكني سعيد بنقاشك هذا حتى لو أبعدنا عن
الموضوع ، ياسيدي : طالما أن المعلومات ناقصة في العلم ، وأن للتفسير أوجه
في الدين ، فالإطار الذي يجمعها هو تكامل الإنسان وسعيه إلى التآزر مع
الكون الأعظم كما يقول العلميون ، وبالذات دعاة علم النفس الإنساني ،
أو سعيه إلى وجه الله كما يقول المؤمنون وبالذات المتصوفون الإيمانيون ، وهذا
الإطار : وهو طريق السعى إلى التكامل (لا الكمال) والإسهام في الارتقاء
عوما هو أحسن يمحو كل خلاف ظاهر يضيع وقتك ويكبل عقلك .. العلم
والدين يثرى بعضهما بعضاً ولا يفسر بعضهما البعض ، وكل اختلاف بينهما هو
اختلاف مظهرى نتيجة لقصور وسائل العلم وعجز ألفاظ الدين ، هل فهمت
أو تعلمت شيئاً ؟

الطالب : بلى ! فما هو العلم حتى أعرف إن كنت تعلمت شيئاً أم لا ؟

المعلم : يعرفون التعلم بأنه :

١ - « العملية التي تحمل بها على المعارف والاحتجابات الجديدة » (*)

٢ - وأنه « تشير في السلوك نتيجة للخبرة والتجربة » (**).

وكلا التعريفين صحيح ، ولكن يبدو أني طماع بعض الشيء فأريد

أن أضيف شيئاً .

الطالب : هيا أضف ، فرصة !! لماذا تأتي حتى هنا وتتردد ؟ أضف أضف وتوكل .

المعلم : إن ما أضيفه ليس حدثاً شخصياً ، ولكنه تابع من خبرتي في العلاج النفسي عامة وفي العلاج النفسي الجمعي خاصة .

الطالب : وما علاقة التعلم بالعلاج النفسي والمرض النفسي الآن ؟

المعلم : ألم تقل أن التعلم شامل لكل نواحي الحياة ، إن هناك من يفسر المرض النفسي على أنه تعلم ضار على مستوى الجينات (الوراثة) وعلى مستوى الفرد (البيئة) ، وأنا أميل إلى هذا الرأي صراحة ، وقد رأيته بعيني مباشرة في الممارسة الكليينكية والعلاج كما ذكرت .

الطالب : لا داعي لمزيد من الجميع والتبريرات ، ماذا تريد أن تضيف ؟

المعلم : أقول إن التعلم (***) على المستوى الإنساني هو العملية التي تتميز (تصبح مميزة) بها كصفة استعداداتنا ، وتغير بها سلوكنا ، وقد يتغير بها تركيبنا على المستوى

(*) Learning is the process through which the organism acquires knowledge and new responses.

(**) Learning is a change of behaviour as a result of experience.

(***) Learning on human level is the process by which the undifferentiated potential mass and energy of our existence is differentiated, our behaviour is changed and our structure is altered on a deeper level. Under optimum conditions this is mainly to achieve competence, become more favourably adapted and furthermore to allow transmission of advantageous qualities to coming generations.

الاعمق ، لنضى في حياتنا أكثر كفاءة ، وفي يثتنا أكثر تلاؤما ، ونقل
للأجيال من بعدنا خبرات أمتع ارتقاء (*) .

الطالب : الله الله . . ألم تقل إن للرض تعلم ، وأنتا تعلم للشر والحياة ، ثلما تعلم
الخير والنجاح ؟

المعلم : أى نعم . . عندك حق هذه واحدة على ، دعنا نضيف :

الطالب : نضيف ؟ ثانيا ؟

المعلم : ولم لا ، نضيف : « . . . هذا في الأحوال السوية ، ولكنه في ظروف سيئة
قد يحدث التعلم (التنير) إلى الأسوأ والأعجز » (**).

الطالب : أربكنى ، لماذا هو التعلم بعد الحذف والإضافة ؟

المعلم : دعنا نقول بإيجاز : التعلم هو التنير في السلوك أو التركيب من خلال الخبرة
والممارسة والتفاعل والفعل (***) .

الطالب : هذا تعريف قصير ، أنا أفضله لأنى أستطيع أن أسميه .

المعلم : يا ألى . . . بعد كل هذا تصمه ؟

الطالب : طيبا ، السذكيا وأعلم أنكم ستحاسبونى على الألفاظ ، فإذا لم أستطع التعبير ،

(*) من أكثر تعريفات التعلم إيجازا ودلالة هو تعريف قالة عالمان سنة ١٩٥٨ م
(بورت وفورب) أنه « **التغير التكيفي نتيجة التجربة** » .

(**) Under unfavourable conditions one may learn disadvantageous habits and handicapping modes of behaviour. This is to maintain survival even on lower levels, i.e. at the expense of evolution and human promotion. Here one is said to learn maladaptive change of behaviour or structure.

(***) Learning is the change in behaviour or structure through experience, training, interaction and proaction.

هل تعلّيتي درجات على التّهم ؟ أنا عارف كل حاجة ، هيا ترجمه وضه لي
المهامش حق اسمه ، وشكرا .

المعلم : حاضر ، ولكني واثق أنك فهمت ، وهذا سيسهل الصم لو أردت .

الطالب : إذا كان التّلم هو الحياة كما تقول ، فإن هذا الفصل هو دراسة الحياة ،
ألا ما أعجب هذا العلم يا سيدي .

المعلم : سنأخذ مجرد تجارب لطيفة ، ومعلومات مختصرة ثمضة تطبيقات فلا تبس ،
وخذ عندك :

(أ) تعلم للكان : قدوصفوا فأرا جالسا فيمتاحة The rat in the maze
وذهب يبحث عن قطعة جبن للمرة تلو المرة وفي كل مرة تالية ينبج أفضل
ويوفر وقتا أطول إذ يصل أسرع ، ثم غمروا للتاحة بالماء ، فنام الفأر وعرف
طريقه أيضا ، فاكشفوا أنه تعلم للكان . . واستعمل في ذلك ما أسموه
« طريقة المحاولة والخطأ » .

(ب) تعلم الشيء : وبنس الصبر والمحاولة وضمو قطا في قفص من أعمدة
مقاعد The cat in the puzzle box ووضعوا شملة « سلون » خارج
القفص واستطاع القط بالمحاولة والخطأ أيضا أن يعرف شكل الأنشطة (الحبل اللدلي)
الذي يجذبه فيفتح الباب واستخرج الطعام أن القط تعلم الشيء هذه المرة .

الطالب : بالذمة هل هذا كلام ؟ هل يحتاج الأمر إلى هذه التجارب كلها لاعرف
أن التّلم يشمل تعلم للكان والشيء ، اليس هذا مضيعة للوقت ؟

المعلم : بصراحة معك حق ، ولكنهم يقولون أن العلم علم ، ولكي تثبت ما ترى
عليك أن تجري التجارب .

(*) The animal (and human) learns the **place** (the rat in the maze) and the **thing** (the cat in the puzzle box).

الطالب : وهل لو أجرينا التجارب على الحيوانات يمكن أن نقل نتائجها للإنسان ؟

المعلم : أهذهك أنك أنت الذى تخرجنى بعيدا عن الموضوع الأسمى، ثم بعد ذلك تفكرو من الإطالة والنموض والتعميم .

الطالب : ولكنى أريد أن أعرف بحق ، هل لو شرحت جمجمة كلب أستطيع أن أقول آنى قد عرفت جمجمة الإنسان ؟

المعلم : تستطيع أن تهتدى إلى العالم الرئيسية بلا شك، ولكن لا بد أن تشرح جمجمة الإنسان شخصيا لتمررها تحديدا .

الطالب : هذا هو ، فإذا عندكم مما يطلبه ؟

المعلم : عندنا ملاحظات عن الأطفال ، وتجارب عن تعليم الآلة الكتابة وسرعة إتقانها والطرق المختلفة للتقدم فيها ، وتجارب عن التعليم المدرسى والتعليم الحرفى . وغير ذلك مما يملأ الحياة طولا وعرضا .

الطالب : طمأنتنى يا شيخ ، هات بعض ما عندك مما وجدتم .

المعلم : خذ عندك مثلاً فى تعليم الآلة الكتابة أو عزف البيانوا ألا تتعلم أولا أماكن الحروف وأصابع التنفث ؟

الطالب : يحدث

المعلم : هذا هو تمام المكان .

الطالب : وقس على ذلك

المعلم : مع مع ، نعم ، وقس على ذلك ، فى كل الهلات .

(١) يدة التعليم متشترأ غير منتظم يتراوح بين التقدم والتأخر وصاحبه وحى مركز .

(ب) ثم يقدم حيثما وقل التركيز الواعي إذ يصبح عادة ، أو أقرب إلى العادة ، ويظهر هذا بوضوح في تعلم قيادة السيارة أيضا إذ بعد مدة تصبح عادة .

(ج) ثم يزداد التقدم ولكنه عادة ما يتوقف عند مرحلة حسنة ويدو كأن التعلم وصل إلى غاية ما يمكن ، ويسمى هذا التوقف الهضبة Plateau ، وبعدها تزداد المهارة ثانية ، وهذا هو المنحنى الأول للتعلم .

(د) وقد يبدأ التعلم بطيئا لمدة طويلة ثم تزايد سرعته بخطوات أسرع فأسرع ، وهذا نوع آخر من منحنيات التعلم .

(هـ) وقد يبدأ التعلم سريعا في البداية ثم تتناقص سرعته بانتظام وهذا نوع ثالث .

الطالب : هذه معلومات محددة وطيبة ولكن كيف أفهم منها ؟

المعلم : ياسلام عليك ، لماذا تخاص علي بالقائدات بأن تفيد من كل معلومة أعطيها لك ؟ إنك لو سألت هذا السؤال في كل معلومة نمطى لك في سائر المعلوم لماذا تكررت

The rate of learning differs in various individuals:
There are three models, at least. (they are called learning curves).

(1) The rapid initial improvement followed by slower rate
(2) The slow gradual improvement, followed by relative good irregular start.

(3) The irregular start, followed by relative good improvement then little or no improvement (which is called a PLATEAU) where one thinks that he will never improve once again. At last, he restarts improvement steadily until he reaches his actual maximum.

عينا وamerf أن ٨٠٪ مما تدرس تزيد لاثوم له ، وربما كانت فائدة -
لهم - هو أن يشنك عن التفكير فيها هو أم .

الطالب : نعم ؟ نعم ؟

المعلم : ماذا يا أخى ؟ تصور أنى أداعبك من غيظى ودعها تمر (فوتها) ، إسمع
ياسيدى بعض الفوائد لملك تسكت عنى :

— أنت شخصا حين يجد بدايتك لتعلم شىء ما ضيقة ، فلا تأس وعليك أن
تواصل ، فملكك تكون من النوع الذى سرعان ما سينطلق فيما بعد .

— وتذكر ذلك وانت تحسد زميلك يسدا فى التعلم بسرعة هائلة
بالقياس لك حتى يكاد « يقعدك » كاتقولون ، فرمما كانت بداياته شديدة
التقدم ، ثم تتباطأ سرعته بعد ذلك ، فلاحق به أنت أو غيرك .

— وإذا توقف تقديمك فجأة وحسبت أنه لاطائل من استمرار
التعلم بعد ذلك ، تذكر أنك تواصل السعى رغم ما يبدو من أنك « تركن »
فوق « الهضبة » التى أشرت إليها لتوى ، وهكذا فإن معرفتك تطلمتلك
وتجملك تستمر وتصبر ثم تجد نفسك وقد عاودت التقدم حيثما بعد ذلك .

هذا ويمكن تطبيق كل ذلك على مرضاك وهم يتعلمون عادات الشفاء
أثناء العلاج .

الطالب : عادات الشفاء ؟ الشفاء عادة ؟ والمرض ؟ هل هو عادة أيضا ؟

المعلم : آسف آسف للإططاب ، إن هذا نابع من تأثير تخصصى على ، فى الأمراض
التهسية عندنا مجموعة كبيرة من الأمراض تستب بفعل المادة ، وفى العلاج
التفسى بأنواعه إذ هو يهدف إلى تنيير السلوك والتركيب إلى أساليب أكثر
تبعا ، يمكن تصور السلية العلاجية كنوع خاص من التعليم بلا أدنى شك .

الطالب : وكيف أستفيد من منحيات التعلم في هذا وذاك ؟

المعلم : بالابتئاس من تباطؤ التقدم ، ولا تفرح بالندففين في البداية ولا تصاب بحيرة الأمل إذا توقف أحدهم بعد فترة ، إذ يمكن أن تطلعن دائماً أنها فترة مؤقتة .

الطالب : وهل يسرى ذلك على كل أنواع التعلم ؟

المعلم : إنه يسرى على تعلم المهارات والمبادئ بوجه خاص ، وهذه مرتبطة إلى حد كبير بالتعلم الشرطي . . ولو تدخلت معها عوامل أخرى وأنواع أخرى .

الطالب : فهاهي الأنواع الأخرى ، بل ماهو هذا النوع أولاً ؟

المعلم : في الحقيقة أن التعلم الشرطي(*) هو أشهر أنواع التعلم ، وفكرته شديدة البساطة ، نشأت في معمل بافلوف في روسيا حوالي سنة ١٩٠٠ ، ولكنها

(*) Conditioned response learning is basic in human life as much as any other organism and even more. It comprises certain phenomenae:

(1) Conditioning: where the original natural (unconditioned) response e.g. salivation while eating, is also achieved by the associated stimulus (e.g. foot steps, or bell sound) due to repetitive association.

(2) Generalization: where the acquired conditioned response is achieved by stimuli similar to, or related to the conditioned stimulus e.g. a buzzer of different tone instead of the bell.

(3) Deconditioning (or extinction): where the acquired conditioned response disappears either through passage of time and disuse, or through a repulsive stimulus instead of a palatable one.

(4) Reinforcement: where the acquired conditioned response is intensified through more conditioning (i.e. rewarding). Reconditioning that way is faster and more profound and is usually labelled as reinforcement after passage of certain time after the original conditioning.

أقدم من ذلك بكثير جداً ، لأنها هي أساس هام للتعلم منذ بدء الخليقة ،
فقد لاحظ بافلوف أن لماب كلاب معمله تسيل على وقع خطواته إذ يحضر لها
الآكل في كل مرة ، ثم لاحظ أنها تسيل مق سمعت وقع خطواته حتى لو لم
يحضر لها الآكل ، لأنها تعودت أنه يحضر لها الآكل مع قدومه ، فارتبطت
وقع أقدامه بالآكل وسمى هذا الارتباط ، بالارتباط الشرطي .

الطالب : ولكن أليس هذا هو الذى يسيل لمابنا ونحن نسمع أصوات الملاعق إذ
نعد المائدة ، أليس وقع أقدام صديقتنا القادمة من بعد هو الذى نعرف به
قدومها فيدق قلب الواحد منا أو يفعل ذلك حين يشم العطر الذى تضعه دون
أن يراها ، أليس هذا هو الذى يرسم البسمة على وجه طفل حين يسمع صوت
أمه ويميزها عن غيرها .. فما الجديد في كل ذلك ؟

المعلم : فتح الله عليك يا شيخ ، كنت أنوى أن أعدد لك كل هذه الأمثلة في الحياة
المادية ، ولكنك وفرت على ذلك ، أما الجديد في ذلك فهو «أن الظاهرة المادية»
أصبحت علماً قابلاً للدراسة .

الطالب : وماذا أضفت لنا الدراسة ؟

المعلم : أضفت الكثير أو قل أوضحت الكثير ، أضفت مثلاً أنك إذا توقفت عن
إعطاء المثير الثانى (وقع الأقدام ويسمى للمثير الشرطى *Conditioned stimulus*)
فإن الاستجابة الشرطية *Conditioned response* تتوقف (سيلان اللعاب)
بعد فترة ويسمى هذا بالانقراض *Extinction* ، وقد أثبت بافلوف هذا ،
وقد استبدل وقع أقدامه بصوت جرس وحصل على نفس النتيجة .

الطالب : ولكن هذا بديهي .

المعلم : ما هي الحكاية ؟ كلما أقول لك شيئاً تقول لى بديهي ، إن هذا مما يؤكد
أن علمنا علماً .

الطالب : هل يكون العلم علماً حين يثبت البديهيات .

المعلم : يثبتها ، ويثبتها ، ويثبتها أسماء ، ويؤكدها ، ويثبتها إليها .

الطالب : يعني يثبت الأمور على الفاضل .

المعلم : يا أخى هذه خطوات ضرورية لتبادل المعرفة .

الطالب : ولكن الإنسان يتبادل المعرفة من قديم ، ويتعلم بنفس الطريقة التي جئت لتسميها الآن الارتباط الشرطى والانتقاس ، ولم يفته شيء لما كانت بلاسم ، بل لعل العكس هو الصحيح .

المعلم : العكس ؟ تعنى أننا نتعلم أسرع إذا لم نعرف ما هو نتعلم ؟

الطالب : ولم لا ؟

المعلم : لن أدخل معك في التفاصيل قبل أن أنهى هذا الحديث ، فهناك ظاهرة هامة اسمها « التعميم » Generalization تكلل خطوات التعلم الشرطى ، وربما تتمتعها ببديهية أيضا ، ولكن لنعرفها حتى تكلل .

الطالب : وما هى ؟

المعلم : يا سيدى إن أى مثير يشبه من قريب أو من بعيد المثير الشرطى قد يحدث نفس الاستجابة الشرطية .

الطالب : قبل أن نستطرد ، لقد تحدثت عن المثير الشرطى ، فما هو المثير غير الشرطى (Unconditioned response) .

المعلم : هو المثير الأصلى وهو في حالتنا التجريبية هذه هو الطعام .

الطالب : فإذا عن « التعميم » الذى تريدنى أن أعرفه .

المعلم : قلنا لونا إن أى مثير يشبه المثير الشرطى قد يحدث نفس الاستجابة ، والمثال الدائع لذلك هو : « إن الذى لفته الثيمان يخاف من الحبل » ، وأغلب حالات المخاوف المرضية المسماة بالرهاب Phobias قد ترجع إلى هذه الفكرة .

الطالب : إن هذا يفسر قولك أننا نتعلم المرض كما نتعلم الصحة .

المعلم : يا سلام !! هكذا تقنع نفسي .

الطالب : حين تسكلم عن المرض والعلاج وهذه الأشياء العملية أجدني منتبها أكثر ، ومشغولا للساعات أكثر .

المعلم : إطمئن فتعلم لو فتحنا باب استعمال هذه المبادئ في العلاج لوجدت أيضا من للمعلومات تجذبك وتصححك(*) .

الطالب : هاتها يا شيخ ودعنا من الكلاب واللعاب .

للمعلم : ماذا ؟

الطالب : ماذا ؟ ماذا !! أتفكر أنا أينما مثلما كنت تعمل .

للمعلم : حاضر ياسيدي : اسمع عندك وأجل أسئلتك حتى أنتهي من التعداد لو سمحت :
أما بالنسبة لمحتوى المرض وتطوره :

١ — إنه منها اختلفت بداية أي مرض نفسي أو تعددت أسبابه فإن استمراره واستنباذه تدخل فيه المادة ، والمادة تعلم .

٢ — إن الذي يصاب بأذى من موقف بذاته (مثل ضربه أبوه له في الصغر ظالما دون سبب أو تفسير) ، قد يواصل الخوف من اللواقف الشبيهة طوال حياته (الخوف من السلطة مثلا) وقد يزيد مثل هذا الخوف إلى درجة المرض إذ يجز الإنسان أو يموت أو يشوش أو يتأثر .

٣ — إن الذي يرتبط خوفه بتأثير بذاته في وقت ما ، قد يمتد خوفه إلى مشيرات مشابهة ، وهذا ما نلاحظه بالقدات في الخوف من الأماكن الضيقة والنفقة مثل الصاعد (الأسانسيرات) وما إليها .

(*) (صحيح) الأمر : تبين

الصحيح (بضم الصاد) : المحقق الذي يتبع دقائق الأمور ويصحبها ويصلها .

هل أكل أم اكتفيت ؟

المطالب : في الحقيقة أنا أمنع نفسي من مقاطعتك بالعافية ، لقد فهمت أن التمتع الشرطي هو الذي يثبت المادة التي تفيد وتنفع ، فلماذا يثبت للرض بالمادة ، وهو لا يغيد ولا ينفع ؟

العلم : عليك نور ، أولاً نحن لم نقل إن ما يغيد هو الذي يثبت فقط ، ثانياً إن ما يضر في الظاهر ، وهو « عادة الرض » مثلاً ، قد ينفع — أو يبدو وكأنه ينفع — على مستوى آخر أكثر غوراً مثل : التخلي عن المسئولية ، أو تبرير الاعتيادية الطفلية وهكذا . . فهو نافع ولكن على مستوى أدنى من النفع ومن الإنسانية .

المطالب : ولكن كيف يفضل المرء أن ينمي طفولته واعتادته ، على حساب صحته وكفاءته ؟

العلم : لأنه مريض ؟ وحساباته اختلت .

المطالب : آه . . لقد نسيت

العلم : ثم إن للانسان تركيزاً شديداً التقيد ، وحسابات النفع والضرر تتم على مستويات مختلفة ، وهي حسابات صعبة وليس هذا مجالها الآن ولكن لتعلم أن ظهور المرض النفسى بأعراضه هو محاولة حل ، على مستوى سىء ، إنه صغارة إنذار لما هو أسوأ ، مثلاً أن ارتفاع الحرارة في الحمى ليست هى للرض ولكنها إعلان عن المرض وإنذار بوجوده وأحياناً إسهام في التنبؤ عليه .

المطالب : وهو كذلك ، فخذنى عن فائدة مدرستنا في العلاج ، بحصة أمثلة من فضلك .

العلم : وهو كذلك ، وخذها في الأول هكذا ! إنه من خبرتى أكاد أقول أنه لا يوجد أى علاج ، أى علاج إلا وفيه تعلم وتعليم .

المطالب : أى علاج ؟ ؟ ؟

المعلم : أى علاج ، هناك نوع خاص من العلاج اسمه العلاج السلوكى Behaviour therapy يستغل فكرة التلميم فى العلاج إلى أبعد مدى ، والتعليم الشرطى بوجه خاص ، وهو نوع نافع تماما ، ورغم أساسه البسيط فإنه أعمق بكثير من مظهره ، ولكن أى علاج غير ذلك فيه تعليم وتعلم بلا أدنى شك .

المطالب : بما فى ذلك إعطاء الهواء والصدمات والتحليل النفسى ؟

المعلم : بما فى ذلك الأدوية والصدمات والتحليل النفسى ، ولكن مرة ثانية أذكرك بأن هناك تلميم للأعنع وهناك تمود على الأسوأ وهو تلميم أيضا ، وفى الجزء الثانى من هذا المليل أعدك أن أرجع إلى هذا الموضوع .

المطالب : لقد تحدثنا عن التلميم بالتجربة والخطأ (فى حكاية الفأر والقط) ثم تحدثنا عن التلميم الشرطى ؟ فهل هناك فرق بينهما .

المعلم : لاشك أن هناك ترابط شديد بينهما فالطريق الذى لا يؤدى إلى الطعام يستبعد ، وهذا يشبه الاستبعاد Extinction فى التلميم الشرطى ، والطريق الذى يؤدى إلى الطعام يدعم وهذا هو التدعيم Reinforcement .

المطالب : لم تذكر لى حكاية التدعيم هذه قبل ذلك .

المعلم : لا ، لقد ذكرتها فى المامش ص ٨٤ ، وعموما فالحكاية بسيطة ، إن أى دعم للتشريط (الارتباط الشرطى) هو تكرار نفس الخطوات التى بدأ بها التشريط — ولكن على محاز — فتأكد ، وتظهر ظاهرة التدعيم أكثر بعد الاستبعاد Extinction ، لأنه بعد اختفاء الاستجابة الشرطية بالزمن أو بالتغير القامع ، يكفى أن يعطى التأثير الشرطى الأقل مرات قليلة جدا ليمود الارتباط الشرطى فوراً .

المطالب : وما حكاية التنفير القامع suppressive deconditioning هذه .

المعلم : وبمسد ؟ إنه يعنى إعطاء مثير منفرد بدلا من المثير الأصلي ليلينى التشريط الأول ، لذلك يسمى أحيانا بإنشاء التشريط Deconditioning وفي المثال الأول يعطى الكلب صدمة كهربائية بدلا من العظم والنفذاء فور سماعه وقع الأقدام (أو الجرس) ، فسرعان ما يجتنع سريان اللعاب .

الطالب : رجينا للكلب ؟

المعلم : حاضر.. دعك من الكلب، إننا نستعمل نفس الطريقة في العلاج ، فقدم الخمر يعطى مادة معينة بحيث متى ما شرب الخمر تفاعلت معها وشمربنيان مرفوقى مؤلم ، ويشكر هذا حتى يكره الخمر ، بل إنى سأضرب لك مثلا آخر هو أقرب إلى الفكاهة ، فلهم قد يعالجون الحياة الزوجية أو الشذوذ الجنسي بأن يرضوا صورة الرفيقة أو المشيق مصحوبة بتثير مرفوق أو مؤلم حتى إذا رآها الخائن أو الرضى في الحقيقة ، جاء نفس الشعور النفر .

الطالب : يا سائر ، أليس هذا سوء استعمال للعلم .

المعلم : طبعاً هذا لا يحدث إلا بناء عن طلب المريض وبموافقته ، وله مضاعفات ولكن لا عمل هنا قد كرها .

الطالب : ولكن لا توجد طرق أخرى غير التعلم بالتجربة والخطأ ، والارتباط الشرطى ، وهى أساساً بدأت بالحيوانات .

المعلم : أقول لك إحسانى بصراحة ولا تشمت فى ، الظاهر أننا نستعمل ، فدراسة التعلم فى الحيوانات ونقلها نجد إلى الإنسان أسهل من التعمق فى تعلم الإنسان ، وقبل أن أقول خيراً فى دراسة التعلم فى حقل ممارسة للطب والملاج سأذكر لك نوعين يتميز بهما الإنسان خاصة ولكنه لا يتفرد بهما إذ يشاركه فيها الحيوانات العليا .

الطالب : نعم يا أخى دهنا نرى ما يميزنا حتى نرر غرنا بنوعنا .

العلم : صبرك يا الله ليس غفرتنا باختلافنا عن أجدادنا الحيوانات ولكن بتحويلنا لسلوكهم وتطويرنا له .

الطالب : فكيف حورنا — مثلا — التجربة والخطأ ؟

العلم : أصبحنا نستطيع أن نجرب دون أن نجرب ، وأن نمخطئ دون أن نتورط وضييع الوقت لنبدأ من جديد ؟

الطالب : ما هذه الألتاز من فضلك ؟ إنك تجعلنى أترحم على دراستنا للبدلة لطرق تعلم أجدادنا .

العلم : ألم أقل لك أننا نستعمل ، وهأت ذاتك لتعلم استهلاكك ، وهذا لن يقربك من دراسة الإنسان .

الطالب : ممك . . ممك . . هيا فالإنسان يستأهل . . ، فكيف أصبحنا نجرب دون أن نجرب .

العلم : بأن تم هذه المحاولات على المستوى العقلى فقط (أى دون تنفيذ فعل) ونحن نستعمل فى ذلك ذكاءنا الذى يشمل الربط بين الملاحظات ، ودقة الحسابات ، وبسبب النظر ، وبذلك نستطيع من خلال الملاحظات التى تمطى لنا أن نتعلم حل للفككة والوصول إلى الهدف .

الطالب : ولكن هذا تفكير وليس تعلم .

العلم : مع . . مع . . هاتمن اقربنا من تداخل الوظائف ، إن هذا النوع من التعلم يسمى التعلم البصرى *Insight learning* وينب على التفكير باعتباره نوع من حل الماكل ، ولكن تكراره ونجاحنا فيه يلعنا طريقة جديدة لمواجهة الحياة .

الطالب : هاجمتى الآسقة ، ولكن لنؤجلها إلى دراسة التفكير ، أليس « علينا » ذلك أيضا ؟

العلم : عليكم أم ليس عليكم، هل تركت شيئا دون أسئلة ومعارضة، ولكن أوافقك على التأجيل على كل حال .

الطالب : ولكن ينجيل إلى أن هذا « لتعلم البصرى » غير قاصر على الإنسان ؟ وأذكرك أنك ألهمت إلى ذلك .

العلم : نعم . . وقد قام عالم اسمه كوهلر Kohler بتجربة على الشمبازى إذ وضع (علق) « سبالة » موز في مستوى أعلى من متناوله وبعد محاولات قليلة منفردا ثم واقفا على صندوق، جلس الشمبازى وفكر، ثم وضع الصناديق على بعضها وتسلقها، وكأنه حاول المحاولات الباقية على المستوى العقلي حتى وصل إلى النتيجة والحل .

الطالب : لقد قلت جلست وفكر ، فأين لتعلم .

العلم : إنه في المرة القادمة يذهب لنوه إلى الصناديق ويضعها فوق بعضها ليصل إلى الموز ، إن المحاولات التي وفرها هي نتيجة تعلمه .

الطالب : يا ليتنا نضع صناديق الصابون الفارغة في الحمية فوق بعضها لنصل إلى « السافو » المختفي .

العلم : حين تفكره تشجعني على الاستمرار .

الطالب : ولكن خبرني : هل هذا هو كل ما يميز به الإنسان ؟

العلم : لا بل هناك نوع أخطر لم يزل حفا كافيا من الدراسة ، وفي خبرتي الكيكلية بدا لي أنه أخطر الأنواع وأهمها في تعلم إنسان .

الطالب : يعني للسألة ليست مثيرا واستعجابه وخلاص .

العلم : إن حكاية تصور الإنسان على أنه آلة يلبنى الانرفضها ، ولكن يلبنى ألا نسلطها ، فالمنكسر للسمى « نظرة الركبة » Knee jerk هو أبسط الأشكال،

يعاود المنكس التمرطى الذى سخرت منه بقولك « لعبة الكلاب والمام » ،
ولكن هناك المنكس البواثرى وهو الرسالة والمائد : *Message-feed back*
وهو أعقد ويشمل المعنى والدلالة وأخيرا هناك ما هو أعقد بما لا مجال لتفصيله
ولكنه يدخل فى عمليات المنكس المؤجل الشامل لخطوات المضم والولاف
والإبداع ، مما هو أكبر من هدفنا للتواضع هنا ، فعدنا بالله عليك تقصر حديثنا
على نوع التعلم الذى يتميز به - ولا يتفرد به - الإنسان .

الطالب : وما هو ذلك ؟

العلم : يسمونه التعلم بالمحاكاة .

الطالب : المحاكاة !! ألسنا نقول إن الفرد هو الذى يحاكي والبيئة أحيانا تحاكي
الصوت ، فهل هذا ما تنص ؟

العلم : فى الحقيقة أتى وقت أمام هذا اللفظ وهذا النوع من التعلم وفتطوية طويلا .
(أ) ذلك لأنه حقيقة نشاهدها فى نمو الأطفال خاصة .

(ب) وإنه فى ظاهره شديد السطحية ، ولكن فى حقيقته قد يشمل أبعادا
أكثر مما يبدو .

(ح) وإنه بالوسائل الحالية الشائعة للدراسة يصعب شرحه وتطبيقه .

الطالب : فمن أين لك بهذا الحديث عنه ؟

العلم : من خبرتى فى العلاج عامة والعلاج الجمعى خاصة ، فهل يروق لك التحديث
عن ذلك ؟

الطالب : يروق ؟ يروق ونصف ، إن ما يدفنى إليك هو أن تسكلم عن ما يميز
الإنسان بصفة خاصة ، وما يثير استطلاعى ويشوقنى هو أن يرتبط ذلك بتطبيق

عملي يتناق بمحنة مستقبل ، ورسالة وجودي ، هل ما عندك ، ماذا رأيت في
الملازم فضلك ما هو التلم ؟

الملم : رأيت أن ما يسمونه « المحاكاة » له ثلاث مستويات على الأقل .

الستوى الأول : هو محاكاة السلوك السطحية المؤقتة في موقف بذاته ،
مثل أن يحاكي الطفل وقفة والده ، أو صوته غاضبا وهو يخاطب أخاه الأصغر ..
وهكذا ، وهذه تنفذ في التلم ، ولكن أثرها مؤقت وظاهري .

أما المستوى الثاني فهو المحاكاة بالتقمص (*) أو بالتطابق Identification ،
وهي تصبغ الشخصية ككل وهنا يصطبغ نمط السلوك السلكي بالشخص المحاكى
(أى التقمص) وهذا يساعد في أن يكتسب الطفل (أو الآخر) صفات
جاهزة تيسر على مواجهة ضغوط أكبر من قدراته الحالية ، ولكن هذا التقمص
لا ينص في داخل الذات حتى يصبح جزءا منها ، وإنما هو أعمق من النوع
الأول ، وأطول مدى ، وأشمل مجالا إذ يصبغ أكثر من ناحية من نواحي
السلوك لا موقفا محدد بذاته أو خبرة جزئية ، أما إذا أصبح الكيان التقمص
جزءا لا يتجزأ من الشخصية فإنه يصبح النوع الثالث وهو :

الستوى الثالث : ويسمى المحاكاة بالبعص Imprinting ، وهو مثل التقمص
(التطابق) إلا أنه أعمق ، وأثبت ، حتى ليصبح ليس فقط سلوكا جزئيا ،
ولا نمطا عاما ، وإنما جزءا غائرا في الشخصية ، ويحدث هذا النوع من خلال
تقمص أيضا ولكن في أوقات خاصة يكون فيها النمو نشطا ، والذات عارية

(*) بعض الزملاء يرجون الـ identification إلى « العيين » ولكن بالرجوع
إلى المعاجم العربية لا نجد أن مادة « عاين » تفيد ما يحدث هنا ، في حين أن مادة « تقمص » ..
(ليس قيمه) .. التي تفيد ما يراد هنا تماما ، لذلك لا ينبغي الاقتصار على المعنى القديري دون الرجوع
إلى « مفهوم » الظاهرة أساسا . . .

والتمس ذو دلالة تحفظ الذات ، وربما النوع ، حيث ينور التمس ويتثبت حتى يصبح بصمًا Imprinting (أحيانا يسمى الطبع) .

الطالب : لا . لا . لا . لقد زودتها ولم أعد أفهم ، ولكن قبل أن أستفسر عما غمض على ، هل رأيت كل ذلك في العلاج كما تقول ؟

المعلم : نعم .. رأيته كأراك الآن ، فإذا كنت تذكر طريقة البحث الـ البيونيمولوجي التي أشرت إليها في أول حديثنا ، فهي الطريقة التي أرتى ذلك رؤى العين .

الطالب : لقد فهمت أن الإنسان إذ يواجه البيئة يقلدها سلوكا ، أو تلبسه تقمصا ، أو تنطبع فيه بصمًا أليست هذه هي الدرجات التي ذكرت ؟

المعلم : شكرا أنت تحاول مى ، هي كذلك بالضبط .

الطالب : ولكن أين الإنسان الفرد في كل هذا ؟ إنى أحسوه إذا مجرد مرآة يمسك ما يجري (المحاكاة السلوكية) أو مثال يلبس ما يعطى له (التقمص) أو وعاء يحتوى ما يدخل فيه ويلتحم به (البصم) .

المعلم : شكرا مرة ثانية لمحاولتك الفهم بهذه المدة من الوضع ، ولكن لا بد أن تعرف أن كل ذلك مجرد خطوة على طريق التعلم والتنير ، ولعلك تذكر أننا في تعريفنا للتعلم ذكرنا أنه يشمل تفسير في السلوك وتغير في التركيب على المستوى الأعمق ، أما تغير السلوك فيتم بهذه الطريقة على مستوى محاكاة السلوك أما تغير التركيب والسلوك فقد يتم بالتقمص والبصم ولكن كل ذلك كما ذكرت خطوات على الطريق .

الطالب : أى طريق ؟

المعلم : طريق النمو ، الذى هو التنير الحقيقي ، الذى هو عمق التعلم .

الطالب : وكيف يتم ذلك .

العلم : إنى سوف أوجز لك هذا الأمر هنا (*) بما يسمح به حجم هذا الدليل :

إن التمتع والبصم يتان حين يكون الموقف للواجب ومتطلباته أكبر من قدرة استيعاب اللحظة ، وفى نفس الوقت تكون حاجة الإنسان إلى الاستعانة بالخارج ماسة فى نفس اللحظة ليأخذ الخبرة كلها كماهى جاهرة يتصرف بها وكأنها هو ، ولكن مع نبضات الكيان البشرى (وهى التى تظهر فى تبادل النوم واليقظة ، وتبادل النوم الحالم مع النوم غير الحالم) تفصل هذه الكيانات المستوجبة بالتدريج ، إيعاشها الإنسان من جديد ويهضمها ويشتها حتى تصبح جزءا لا يتجزأ من وجوده وليمت بمجرد رداء ظاهرى (تماما) أو حتى طبع لاصق (جما) وقد شبهت هذه العملية بالحيوانات المجترة التى تأخذ أكثر من قدرتها على الهضم والتمثل ، فتخزنه لتعود إليه تجتره بعد حين ، فالمقل الإنسانى يفعل ذلك فى اليقظة ثم يسود يتمثل مادته فى الحالم ، وكذلك فى ظروف أكثر أمنا وفترات يكون فيها أقدر على الاستيعاب .

الطالب : بصراحة كلامك صعب ، إلا أنه يخيل لى أنى أنهم أيعاده العامة ، وما دام ليس علينا فى الامتحان فسأخذنه هكذا جميعه ، ثم قد أعود أجتره فى السيف على مهل لأهضمه وآتمله كما تقول ، أو حتى لأحلم به ، ولكن ياويل لو حلت أنه جاء فى الامتحان !

العلم : يا ولد . . !! إنى لأعلم منك بما لا تحسب .

الطالب : ولكن قل لى بربك كيف رأيت هذا رؤى العين فى العلاج ؟

العلم : إن العلاج الجسمى الذى أمارسه يشمل خبرة تفكيك هذه المكونات المنظمة

(*) يمكن الرجوع إلى مزيد من توضيح ظاهرة البصم فى كتابى « دراسة فى علم السيكوباتولوجى » صفحات ٣٠ ، ٢١ ، ٢٨ ، ٤٦٨ دار الند للثقافة والنشر ١٩٧٩ القاهرة .

ويحدث ذلك في العلم لا في الحلم ، وفي العلاج لا في الجنون ، وذلك عن طريق السيكو دراما ، وأثناء «الأرق» الذي يضطر فيه المريض إلى إعادة النظر في تكوينه جزءا جزءا ، وكيانا كيانا ، ثم يباد التوليف الجديد من خلال هضم واستيعاب هذه الكيانات التي إذا ظلت كما هي ملتصقة كانت كالأحذية العسيرة التي تمنع النمو .

الطالب : شوقني يا شيخ ، ولكن أخشى لو سأثك المزيد ... أن تزيد الأمر تعقيدا ، فساكتني بوعده أن ترجع إلى هذا الموضوع في الجزء الثاني .

المعلم : لقد فكرت الآن أن أجعل الجزء الثاني خاص بنمو الشخصية وأن أؤجل الأمراض والعلاج للجزء الثالث ، فأنت ترى كيف تتكلم عن علاقة التعلم ثم هضم وتمثل واستيعاب ما تعلمه كأساس جوهري في نمو الشخصية .

الطالب : ياليت .

المعلم : والآن هل عرفت أنواع التعلم .

الطالب : تداخلت الأمور ولكنني أستطيع أن أسمع لك ، فالتعلم إما بالتجربة والخطأ ، وإما بالارتباط الشرطي(*) (وهما متداخلان) ، وإما بالتفكير

(*) Types of learning:

(1) **Trial and error**; where the animal or the child and, to a lesser extent the adult, tries one way after another and learns to avoid useless steps and to repeat the successful ones.

(2) **Conditioning** where the organism associates events with each other until he learns to respond in a series of chained responses together, once stimulated by the appropriate situation or stimulus.

(3) **Learning by calculation (computing) and insight**: where previous experience helps to establish changes favouring proper foresight. It is trial and error learning on a mental level i.e. without actual trying. This type is called insight learning and could be considered a version of thinking (see later).

والحسابات وبعد النظر وهو ما يسمى التعلم البصري كما تقول ، وأخيرا يأتي التعلم بالمحاكاة بعد ذلك ثم بالتقليد ثم بالبصم ، ثم استيعاب ذلك وهضمه في حينه .
العلم : ينبغي فيك أنك وقد يخط ، فما أنت تجمل المحاكاة فاصرة على محاكاة السلوك وتصلها عن كل من التقليد والبصم فما نوعان قائمان كل بذاته .

== (4) **Learning by imitation**, and this refers to repeating a series of simple or complex behaviour as they are. It is the most superficial level of social, **transmission of codes of living as they are** instead of starting from the very beginning all the time.

(5) **Learning by identification** where the individual not only initiate an ongoing behaviour but identifies himself with the performer. It is some sort of putting another's jacket of behaviour and performing through it. It is deeper than imitation and usually lasts for some good time (may last allthrough one's life in personality disorders characterized by cessation of growth). Under optimum conditions it declines by growth to be replaced by more synthetic and initiative behaviour.

(9) **Learnig by imprinting**; is the deepest level of the last three types. It is a massive profound invasion by a well formed structure with most of its details in one or more aspect of its existence. This type of learning is too profound to be eliminated even by assimilation in the growth process. It occurs in the active phase of unfolding and is mainly related to the evolutionary significant behaviour. This special type of learning is liable to occur during special crises and under critical circumstances (Details in my book A 'Study in Psychopathology') Most probably it is the only imprinted type of learning that could be inherited. It is assumed to alter the organization of the DNA rather irreversibly, a condition which will influence the gene content and organization. However under profound circumstances, e.g. in major psychoses, and drastic rebirth experiences, the imprinted behaviour (as well as the inherited behaviour) could be dislodged and reassimilated, thus metamorphosis could set in.

وهذا أفضل ، كما أني أحببت تميرك عن « التعلم بالتفكير والحسابات » أفضل من تميري عن نفس النوع على أنه التمام البصري ، وهكذا أتسلم منك ، ما أروع ذلك فلا .

الطالب : تضحك علي ، لأغتر بنفسى فخلقى إلى ما تريد .

المعلم : ليس فى الأمر ضحك أو ما أريد ، وأنت تعلم أنه حتى لو جارىتى أو حاكيتى أو قمصت ما أقول ، ثم استمرت فى نموك فأنت لا محالة ستعيده وتستعيده لتهمسه فيصبح أنت ، أو تلفظه لو لم يرق لك ، فاطمن .

الطالب : أطمئن ؟ كيف أطمئن إذا كنت لست على يقين من استمرار نموى .

المعلم : هذا شأنك وهو هو شرفك وهو مسئوليتك وتملك .

الطالب : ربك يستر .

المعلم : سيحدث متى أردت .

الطالب : ولكنك ذكرت فيما ذكرت أن النوع الثانى يحدث فى أوقات النمو النشط ، أظنه البصم أو الطبع على ما أذكر ، وأن المذاكرة السلوكية تحدث مؤقتاً ، أما التقصص فيقع بين البصم والمذاكرة ، فهاهى المواد التى تؤثر على عملية التعلم واختيار نوعه ؟

المعلم : على ذكر « البصم » أحب أن أقول لك إن هذا النوع من التعلم قد شغل الباحثين فى السنوات الأخيرة ، فشغلتهم ولم أكن أريد أن أطيل عليك فى هذه المجالة ، ولكنك شاب وهذه مسئوليتك أن تلتفت معنا ، وإليك ماغفلهم وشغلنى، وسيشغلك بإذن الله وحب المعلم .

الطالب : هاتها وضعها تبكىل .

المعلم : لقد حاولوا أن يفرقوا بين التعلم الشرطى Conditioned Learning

وبين البصم *Imprinting* ، وفي الواقع آتى حين قرأت ما اسموه التلمم بالبصم لم أجد فيه ما يميزه عن السلوك الوراثى ، فقد أجروا تجارب لإثبات أن نوعا من الطير حديث الولادة يصدر أصواتا خاصة بنوعه دون أن يختلط بوالديه أو أى طير آخر من نوعه ، وقالوا إن هذا السلوك مطبوع نقل إلى بريك ما الفرق بين هذه الكلمتين كلمة موروث ؟ وكذلك أجريت تجارب على البط الأزرق فور نفسه فوجد أنه يسير وراء جسم أزرق (شبيه الأم) تلقائيا وأن الصدمة الكهربائية إذ أنبشت من الجسم الأزرق زاد اقتراب البط الصغير منه - بعكس تعلم الارتباط الشرطى حيث للفروض أن تدفنه الصدمة الكهربائية إلى أن يمتد عن مصدر الأذى، وإذا نظرت معنى في هذه التجربة أيضا لوجدت أنه سلوك موروث لا أكثر ولا أقل ، وله دلالة ، فإن هذا التصرف من جانب البط الصغير تجاه أمه أو ما يشابهها يدل على أنه عاجز تماما عن حماية نفسه ، وأن انعكاس التصاقه بأمه حافظ لحياته وهو موروث لذلك ، ويستمر هذا النوع مما اسموه التلمم لفترة محدودة إذ تبلغ حدته في هذه التجربة ما بين الساعات الأولى إلى ٤٨ ساعة ، ثم يعود بعدها التلمم الشرطى للتلبه ، حيث يمتد البط الأزرق متجنباً الصدمة، وكأن ذلك يعنى أنه بلغ من العمر مبلغا قد يمكنه أن يحس نفسه مما يؤذى بالابتعاد عنه ، كذلك قد يعنى أنه بدأ تمييزا بسيطا بين هذا الجسم الأزرق المتحرك وبين أمه الحقيقية .

وبصفة عامة فقد وضحوا فروقا كثيرة بين التلمم الشرطى والبصم ، منها مثلا أن البصم يختص بأول استجابة لا بأسهلها ولا بأخرها مثل التلمم الشرطى ، وكذلك أن البصم يحتاج إلى جرعة مكثفة متلاحقة ... إلى آخر مثل هذه الفروق التي لا مجال هنا لتفصيلها ، ولكن الأثرى معى أن هذا النوع من التلمم يبدو وكأنه السلوك الموروث لا أكثر ولا أقل اللهم إلا ...

الطالب (مقاطعا) : اللهم إلا إذا كانوا ينمون أن الوالدين هم الذين تعلموه وتقلوه إلى الجيل التالى جاهزا هكذا بالتام والشكل .

العلم : يازين ماقلت ، هذا ما توصلت إليه أنا أيضا ، وهذا يفتح علينا بابا لنتا
قدمه الآن وهو المؤال التقديم الجديد : هل المادات المكتسبة — أو بلغة
حديثنا الآن — ، « هل التلم للمكتسب يورث » ؟

الطالب : كان هذا السؤال على لسانى طيما فلما ذا اسبقنى ؟

للمعلم : احترمتك واحترمت تفكيرك لدرجة احسست معها أنك المعلم وأنا الطالب ،
ثم إنك أجبت عليه فى تعليقك على البصم حالا .

الطالب : اذكرك ما ذكرته فى بداية حديثنا عن التلم من أنك قلت : إن العمل خلق
الاحياء ، وإن الاعضاء تمت لتسد حاجة وتحقق غاية ، وإن نمو الاعضاء هو
تنمى فى التركيب الحيوى ، وقلنا بعدها إن التلم هو التنمى فى السلوك الجزئى ،
أو النخط الكلى أو التركيب الجوهرى ، اليس كذلك ؟

المعلم : انتباهك وذاكرتك تجملان اغربك واحذر منك ، كى لا اخطىء امامك ،
حصل ... ، ذكرنا كل هذا ، ويبدو أن الاستنتاج الهمى وراء هذا وذاك ،
هو أن المادات المكتسبة من خلال تلم بقداته تورث حتما ، حتى قيل أن عادات
اليوم هى غرائز المستقبل ، وقد ثارت معركة بين اللامركيين (ولا مارك هو
من قال بالتطور قبل داروين) وبين الداروينيين المحدثين وعلماء الوراثة
للمنديلين (التابمين لمندل Mendel) ورجحت الكلمة لفترة من الزمان فى
صالح الفريق الثانى الذى قال باستحالة وراثة المادات المكتسبة ، ولم يقنعى
ذلك أبدا ، إلا أن اهمالا لاحقة (*) بدأت تأخذ سبيلها إلى إثبات هذه البديسة
التي وصلت أنت إليها وحدك من واقع تفكيرك البسيط السليم ووصلت أنا إليها
من واقع خبرتى الملاجية ، ووصل إليها فلاسفة قبلنا بوضوح ويقين ضد كل
المعلومات الجزئية للمارضة حتى قال روبرت سبنسر الفيلسوف العالم : إنه إذا لم

(*) من أهمها أعمال تشورون وتلاميذه والانحد السونيتى خاصة اجبارا من ١٩٥٠

تكن المادات للكتابة تورث فإنه لا يحدد أى سبب معقول يفسر به التطور .

المطالب : إذا لنا وحدنا ، عنده حق والله ، ولكن ينجل إلى أن الدين رفضوا هذا الرأي مذكورون أتم للمعد ؛ إذ كيف تصور أن كل ما نكتبه من عادات سأورثه إلى ابني ، ألا ما أسخف هذا إذا أطلق على علاقته .

للمعلم : هذا هو ، وتسطيح كلمة التعليم ، والمسارة بين المادات للكتابة هي التي أزعجت الراضين فكرة تورثها ، ولو تبنينا تقسيمنا لأنواع التعلم وخاصة تدرجها من المحاكاة للسلوك إلى التقمص بالصمم لا يمكن حل المشكلة بين الفريديين إذ نقول : إن الفرض للطروح الآن يشمل التالي :

١ - ليس كل ما يحمله الكائن الحي - الإنسان هنا - قابل للنقل بالوراثة .

٢ - إن أم ما ينقل بالوراثة هو السلوك للطبوع غائر التثبيت في الكيان الحي .

٣ - إذا تمثل الإنسان أى سلوك متعلم حتى تتفاعل معه وغير تركيبه نموا واستيعابا واندماجا ، كان التركيب الجديد قابل للنقل بالوراثة .

٤ - السلوك القابل للطبع ، ومن ثم للتورث ، هو السلوك ذو الدلالة التطورية ، Evolutionary significant .

المطالب : هكذا معقول ، تفرق بين عادة لب الطاولة وبين عادة تجميع الإنسان في جماعات على أرض تسمى الوطن لحفظ البقاء .

للمعلم : نعم ما تقول والله ، نعم ما تقول .

المطالب : ولكن هل تسمى بتمييز « ذو الدلالة التطورية » السلوك المفيد للتنوع حسب ؟

العلم : بل أعنى السلوك الميّد للنوع والمهيك للنوع كذلك .
الطالب : يا خبر ١١ ، هذا ضاعف من مسئوليتنا نحو الأجيال القادمة .
العلم : ليس في ذلك شك ، لو لم تقبل هذا المعنى إذا لما كان هناك تفسير كاف
لافتراض بعض الأنواع .

الطالب : ما أجل هذا الحديث وخاصة حين تذكر إشارات علم الأجنة للقارن
Comparative Embryology إلى وجه الشبه بين أجنة الأحياء على سلم
التطور المتراعى .

العلم : إن علم الأجنة للقارن هو مفتاح علم النفس البيولوجي الحقيقي .
الطالب : لو تركت نفسى ممك في هذا الحوار لابتعدنا عن المقرر والذى علينا والذى
ليس علينا ، أوجوك تكف عن الاستطراد فإن ورائى استدكرا كثيرا ، ولكن
قل لى اليس الاستدكار ممك ؟

العلم : تقيق لجأة لتصد منى باستدكارك ، ولكن عندك لابد أن تعرف شيئا آخر
يتعلق بالسلوك الموروث (للتعلم أصلا) .
الطالب : ماذا عندك ياسيدى ؟

العلم : وصف كونراد لورنز Konrad Lorenz حديثا فكرة الطاقة الخاصة الفعالة
Action-Specific Energy باعتباره أن لكل سلوك موروث كمية من
الطاقة المتاحة له ، وأنه حين تقل هذه الطاقة لا يمكن إصدار السلوك أو إثارته
وأن هذه الطاقة تعتمد بالراحة .

الطالب : هل معنى بذلك الترائز ؟
العلم : لقد توارت نظرية الترائز فترة طويلة تحت ضربات السلوكيين ورجال
الاجتماع ، ولكنها عادت أكثر قوة وأخذ تحديا من خلال هذه التفسيرات
الجديدة مثل الطاقة الخاصة الفعالة ، ولو أخذنا بهذا الرأى لأصبح كل سلوك
مطبوع وموروث بالتالى غريزة قائمة بذاتها والحديث الآن من مدخل علم
الإيثولوجيا (*) .

(*) علم الأخلاق والأجناس وتكوينها : Ethology .

الطالب : الله .. !! وماذا أينما سأعمل تسمى كأنى هذا الرطان .
 للمعلم : أقول لك ما ذكره نيكو تينبرجن Niro Tenbergen سنة ١٩٥١ وهو :
 آخر ما عندي ، حيث شرح فكرة **إزاحة النشاط** Displacement activity ،
 فقال إن النشاط يزاح إذا لم يخلق في اتجاهه الأصلي ، فإذا حدث صراع مثلا
 بين سلوك وراثي وسلوك وراثي آخر لدرجة التناقض فإن النشاط يزاح إلى سلوك
 ثالث ، ولو تكرر هذا التضارب فإن السلوك قد يتجور تدريجيا إلى هذا السلوك
 الثالث ، على أنه في الظروف الطبيعية لا بد أن تطلق الطاقة في شكل نشاط
 صريح ، إلا أنه في حالة قمع التعبير عن سلوك بذاته فإن الطاقة السالبة تبحث
 عن طريق آخر للتعبير ، ويمكن القول أن هذه الطرق البديلة لا تحددها
 البيئة أو الجهاز العصبي فقط وإنما تحددها هذه العوامل مجتمعة .

الطالب : بالقدمة ما فائدة هذا كله

المعلم : فائدته ؟! إن له فوائد لا حصر لها في ربط التعلم بالوراثة ، وفي تفسير
 مسارات بعض ما يسمى الترائز وكتبتها وإزاحتها .

الطالب : أليست هذه التماير من معجم التحليل النفسي .

المعلم : بالضبط ، ولكنها هنا تطرح بلغة بيولوجية أوضح ودون اقتصار على الجلس
 أوحى المدون ، وإنما بما يشمل غرائز كثيرة منها الحرب مثلا وكذلك طاقة كل
 سلوك مطبوع كما ذكرنا .

الطالب : تتدخل العلم في بعضه مثلما تتدخلت الوظائف النفسية .

المعلم : ولم لا ، ألا يمكن تفسير بعض مظاهر النقص (الشيزورنيا) بإثارة السلوك
 الهروبى للطبوع إما لقوة هذا الطبع في ذاته أصلا ، وإما لازاحة النشاط
 الخاص بسلوك آخر لم تتح له فرصة الانطلاق ، وعلى فكرة إن مشير السلوك
 للطبوع اسمه المطلق Releaser وليس للثير Stimulus .

الطالب : حدثنى إذا عن الشيز وفرينيا ودعها تكمل .

للمعلم : لا ياعم هذا من ضمن الجزء الثالث من هذا الدليل ، ولا بد أن تدرس الآن ما تستطيع تذكره بحسب .
الطالب : إذا حدثني عن الذاكرة والاستذكار .. الله يمن عليك .

الذاكرة والاستذكار

للمعلم : هو ذاك فهل تذكر أولا أننا قلنا إن التذكر هو نوع خاص من التمام بهدف الاحتفاظ بالمادة المتعلمة في الذاكرة ؟

الطالب : ومن هنا جاءت كلمات الاستذكار والذاكرة وغير ذلك ؟
المعلم : طبعا ، فهل تصور أن أصل كلمة استذكر فلان تعني في اللغة : ربط في إصبعه خيطا ليذكر حاجته ، واستذكر الكتاب : درسه للحفظ .

الطالب : إذا لو درست الكتاب لنير الحفظ فهذا ليس استذكارا .
المعلم : نعم .

الطالب : لا ياعم ، أفضل أن ندرسه للحفظ ، فكيف يساعدني عليك هذا على الاستذكار عامة بعيدا عن حديث التطور وصراع البقاء ؟

المعلم : يستحيل أن نبتعد عن هذا الحديث أبدا ، فدراسة الذاكرة الآن تقر بنا من حديث التطور والبقاء كأشد ما يكون القرب .

الطالب : ثانياً ؟ فليكن ، حتى إذا لم تنجح في الامتحان نكون قد حافظنا على النوع البشري بفضل أفكارك الثيرة !!!

للمعلم : أفكارى أنا أم إنا تركت لى ؟ اسمع ياسيدى ، إننا نمودنا أن ندرك في علم النفس الذاكرة بمعنى التعلم المادف للتذكر أى بمعنى الاستذكار ، إلا أن لها مبدا أعمق ، فالعالب البشري إذ يحتفظ بأى معلومة تدخل عليه ثم يستيدها فلا أو قولاً أو يتحور بها فلهو إلا ممد الذاكرة الرائع وثروة الإنسان في

طريق نموه ، وبالتالي فكل تعلم مادام قد استعمل المخ كخزن أو معمل هو نوع من الذاكرة .

الطالب : الله .. الله .. ! ! ! ساحت الأمور ثانية ، كل حياتنا تعلم في تعلم ، وكل تعلم ذاكرة ، فكل حياتنا ذاكرة ، وهكذا نخرج من الكل ندخل إلى الكل .. والذاكرة عندكم في السرات !!

المعلم : ما أفهمك ، ولكنه هو ذاك ، ولا أخالك تحتاج الآن أن أذكرك بكيفية دراسة علم النفس بالضرورة ، وما هي إلا زوايا رؤية هي التي تجعل هذه الوظيفة منصفة عن تلك .

الطالب : فننظر من زاوية الاستدكار الله يخليك لأن ورأي هما متتلا (*) استدكار التشريح والفسيولوجيا والكيمياء وما أدراك ما الكيمياء .

المعلم : ولكن علينا أن نربط بين ما اختصنا به حديثنا عن التعلم وبين بداية حديثنا عن التذكر وأعدك برشوة بالحديث عن طرق الاستدكار بعد قليل .
الطالب : وهو كذلك ، هات ما تريد .

المعلم : هناك ثلاثة أمور أساسية لابد أن تعرفها عن الذاكرة فقد تكون مفتاحاً لمديد من الأبواب المخلقة :

أولها : أن العلماء من قديم فشاوا أن يحددوا الذاكرة في جزء معين من أجزاء المخ ، وقد أشرنا إلى هذا الفشل في بداية تعريف النفس ، فالذاكرة موجودة في كل **لغ** ممكن وهذا يؤكد ما أسماه لاشلي Lashley بقانون التفاعلية السكة (*) وهو يشير إلى أن عجز الذاكرة يتعلق بسكية ما يجاب من **لغ** أكثر مما يتعلق بمكان الإصابة .

(*) تفل كلمة مربية : تفل صار شديداً ، وتفل ساق سوطاً عتفاً ، وتفل الشيء حركة جتف وتفل فلافاً وغيره : أكلته وأزعجه .

(**) «Law of mass action» by Lashley proposed that defects following brain ablations correspond in severity to the amount of tissue destroyed rather than to the location of that tissue .

وبذلك أُنشأ يرتبط قانون لاشلى Laashley الثانى فهو قانون « تساوى الاستعداد » Equipotentiality (*) وهو الذى يقول « رغم أن منطقة مامن المخ - تكون مسئولة عن وظيفة بذاتها - فإن منطقة أخرى يمكن أن تقوم بنفس دورها » .

وكل ذلك يؤكد وجود الداكرة (والتعلم) فى كل المخ ككل .

وثانياً : إن الاكتشافات الحديثة الماثلة فى علم بيولوجيا الجزئيات الجسمية Macro molecular biology (المختص بدراسة دور وتركيب الحامضين النوويين الريبوزى والديوكسى ريبوزى DNA & RNA وخاصة فى العشرين سنة الأخيرة ، قد فتحت أبواباً هائلة لرؤية الداكرة ترتيباً مقبداً وتسجيلاً أميناً داخل الخلايا ، أساساً فى المخ لتخصصه ، ولكن دون إسكان استبعاد سائر الخلايا لتتأبه التركيب الكيماوى .

ثالثاً : إن وجه الشبه بين جزئى هذين الحامضين ، وبين للورث Gene من ناحية ، وبين وبين الفيروس Virus أصل الحياة من ناحية أخرى ، هو وجه يدعو للتفكير والربط للشئول بين علوم مختلفة مثل علم التطور وعلم الوراثة وعلم النفس .

الطالب : وهكذا يصبح الإنسان بشكل حضارته ونفوسه ترتيباً خلواً مقبداً من حمضين خلويين .

المعلم : ولم لا ؟ والحمد لله أنك درست هذه التراكيب فى علم الكيمااء الحيوية Biochemistry ولاداعى أن أكرر لك ما درست .

(*) The Law of Equipotentiality, which holds that, although a given region may normally be responsible for mediation of a given function, other regions are often capable of taking over the same role.

الطالب : لا يأسدى لقد درست هذين الحصفين في تمثيل البروتينات Pretien metabolism مع تلخيص خفيف إلى حكاية الذاكرة هذه ، ألمات فقد صحت الباب على مصراعيه .

المعلم : أنا لم أفتح الباب على مصراعيه ، ولكن يبدو أن المغ هو الفتوح على مصراعيه ، وحين يأتي الحديث عن التفكير وفضلة للمعلومات Information Processing سوف تبين ذلك ، المهم الآن أن نعرف أننا بدراسة الذاكرة ندرس كلامن التعلم والتخزين القاصر على الاستمادة ذلك أن القدرة على الاحتفاظ بأى أثر من حدث سابق بنض النظر عن الكيف أو الكم واتمقد هو الذاكرة .

الطالب : اختلط الحابل بالنابل .

المعلم : لا حابل ولا نابل ، إن دراسة الفروض الكيميائية والبيولوجية الجزئية الخاصة بالذاكرة خليفة أن تضىء لنا الطريق إلى (١) روعة عمل المغ أو تنظيم انلية (٢) وكذلك إلى توضيح حقيقة ما يسمى بالاشمور وعتواه ومخزونه... المغ داخل الخلايا وداخل المغ وبالتالي فالصورات الإيمرية والنفس المحتبثة في الفراغ التخيل إياه لا يمكن أن تجد لها مكانا في التفكير العلمى (٣) وكذلك إلى فهم طبيعة الحفاظ على الخبرة وتثلتها أو نقلها إلى أجيال تالية .

الطالب : تعرف ياسيدى ، إن الحديث عن الذاكرة بالنة الكيميائية رائع ولكنه خطر في نفس الوقت .

المعلم : لاخطر ولا يمزنون ، فما أروع الحديث عن الذاكرة الجيلية Genetic memory التى تحمل عوامل الوراثة ، والناظرة للنساعة Immunity memory التى هى أساس تكوين الأجسام المضادة antibodies لآى هجوم ميكروبى أو جسم غريب حساس فى الوقت الحالى أو للمستقبل ، ثم الذاكرة الذاتية Individual memory التى نتحدث عنها أنا وأنت أغلب الوقت .

الطالب : إن هذا الحديث يحمل الذاكرة هي كل شيء ، وقد كان التعلم هو كل شيء .

العلم : نعم فكأن الكائن الحي مبنى من كم هائل من المعلومات (ذاكرة النوع) وهذا الكيان جاهز للاحتفاظ بكم هائل من الخبرات (ذاكرة الفرد) .

الطالب : فليت لنا الإنسان إلى كم من المعلومات . . هذه آخرتها .. الإنسان بجلافة قدره كم من المعلومات .

العلم : حاسب عندك ، لا بد من إيضاح كلمة « معلومات » هنا ، إذ هي تعني أى تأثير خارجي أو داخلي تحتفظ به الخلايا أو يؤثر في تكوينها أو يغير استجاباتها أو يشكل محتواها ، ولستنا نفي بالمعلومات أخبار الصباح والمعلومات العامة مثل « الأشياء والصحة » أيام زمان .

الطالب : ولو ، فالإنسان هو هذا الكيان الرائع النابض بالحب والإيمان ، ولا يمكن احتزاله إلى كم من المعلومات .

العلم : يا أخى لم لا تتصور معي أن هذا الكم في تناسقه الإبداعي هو معمل الحب ودفع الإيمان وتناسق التوازن ، لم هذا التباعد للمصطنعين كيمياء وفسيولوجيا الجزئيات وبين الألفاظ الشعرية المنمقة ، لم لا تستمع مع ترتيب الحياة في الخلية لموسيقى الشعر في الوجود . . هذا خطأ مرحلي في استقطاب فهمنا للحياة .

الطالب : ماذا تعني استقطاب ؟

العلم : استقطاب يعني Polarity ، وهنا أعني به أن تتصور الذاكرة وكم للمعلومات في ناحية . . والمواطف ورقة للشاعر ونبض الإيمان في ناحية أخرى . . إن للثق كيان كلي في وظائفه الأرقى ، وتناسقه هو قوة الإيمان وروعة التكامل ممّا .

الطالب : يا صلاتة النبي !! اصنع في مروجنا وحدثني عن الحامض النووي الذي ذكره ريبوزي وما شابه .

للملم : حاضر ياسيدى ، لقد فرضوا عدة فروض لتفسير الذاكرة أهمها :

١ - إن هناك دوائر عصبية تتكون أثناء عملية استيعاب المعلومات (وذلك على أساس كهربى) ، وهى تتكون نتيجة لارتباطات مشبكية Synaptic جديدة ، وسميت هذه الفروض : الفروض الدوائرية Circular (electrical) hypothesis وهى على أحسن الفروض لا تكفى لشرح حفظ محتوى الذاكرة بعد تماسكه وثباته ، وهناك تجارب عديدة تدل على أن للنظير (الإنجرام Engram) ليس كهربيا بحتا لأنه يبقى بعد أن يتوقف النشاط الكهربى الحيوى تماما .

٢ - إن هناك عمليات كيميائية تساهم في تخزين وتماسك المعلومات العصبية ، ويستمد من يقول بهذا الفرض أن هناك تغيلا لبروتينات جديدة تتدخل في التسهيل الدائم للتوصيل عبر للشبكت العصبى ، أو غير ذلك من العمليات ، ولكن مقتضى هذا الفرض لا يزعمون أى تبجيع تنظيمى للذاكرة .

الطالب : كلها فروض فى فروض ، وحق أصحابها غير مقتنعين بها ما هى حكاية عليكم هذا ؟

للملم : هذا هو العلم فى كل زمان مكان ، ولكن لتصور قليلا حق أحدثك عن الفرض الثالث الأقوى .

الطالب : وما هو ؟

للملم : هو الفرض الكيمى الجزئى للذاكرة Chemical Molecular hypothesis وهو لا يعتبر أن الجزئى المجمع للذاكرة يشبه فى عمله وتنظيمه الشريط فى الحاسب الإلكترونى ولكنه يعتبر الجزئيات العملاقة Macro molecule مثل لوحة قاذبيات خاصة للتثير العصبى ، ويفترض أن التجميع الجزئى إنما يضاف إلى مسار خاص فى المخ .

الطالب : أربكنى ولم أعد أستطيع للتابعة .

للملم : انبسط الأمر : ياسيدى إن الملح البشرى ليس مثل شريط التسجيل ولا هو
مشمل شريط الكمبيوتر ، وإن الأرجح الآن أن الجزيئات المنظمة
Macromolecule التى تعنى حمض النيوكليك ، والتى لها قدرة هائلة على إعادة
ترتيب محتواها هى التى تحتفظ بانطباعات الذاكرة وهى القادرة على استرجاعها
مع همل الدوائر العصبية جنباً إلى جنب .

الطالب : ولكن هل من إثبات لصور هذه الجزيئات ؟

للملم : توجد بعض السمات الإيجابية بلا أدنى شك (راجعها بإفانسة عالم اسمه
جلاسمان حتى سنة ١٩٦٩) ولكن لا يوجد دليل نهائى على ذلك .

الطالب : اللهم ، ما هى هذه السمات الإيجابية ؟

للملم : خذ مثلاً تجارب تسمى تجارب ديدان «البلانوريا» ، علموها استجابة معينة لصدمة
كهربائية معينة ثم قطعوها ونمى نصليها من جديد وتبين أن النصف النامى
الجديد هو متدرب على هذه الاستجابة دون تعليم ، كما أن هناك ما يشير إلى
أنه حتى أكل قطع مدبرة من العودة المقطعة قد يترك أثراً يثبت إمكان نقل
التدريب ، ربما من خلال هذا الحمض .

الطالب : يا أحلوة !! متى حين أريد أن أحفظ علم النفس أتهمك وأستريح !!

للملم : رجعت إلى فكاهتك قبل الألوان ، دعنى فى حماسى حتى أقول لك ما أريد
بما سيخيب أملك أكثر ، لقد راجع العلماء هذه التجارب حتى ظهرت «مقالة فى
أغسطس سنة ١٩٦٦ فى مجلة « العلم » موقعة من ثلاثة وعشرين عالماً يمثلون
سبعة معامل تملن فشل إعادة تجارب نقل الذاكرة ، حتى بالنسبة لحقن جردان
ساذجة بواسطة الحامض النووى الريبوزى من جردان مدبرة ... وكانت مثل
هذه التجارب قد أعلن نجاحها من قبل عام ١٩٦٥ (جاكسون وغيره) .

الطالب : وكأنك يا جاكسون لم تستيقن ، أليست هذه هى الصورة الحديثة للقول
« كأنك يا بو زيد ما غزيت » ؟

للعلم : لا عندك ، لقد نثر اثنان من العلماء الثلاث والعشرين بعد ذلك بشهرين اثنين أن نقل الذكرة ممكن ومع ذلك اهتزت الأمور تماما . . بلا أمل في رجوع البندول إلى الثبات قريبا .

الطالب : ولو . . . إذ يستحيل أن أحضور أن « سندوثات » مع الثنائين ستجمل « أنطح » القدر .

المعلم : بالرغم من سخرتك هذه ، فقد أوصلت إليك ما أريد .
الطالب : لا تخدع نفسك ، أنت لم توصل لي إلا الحيرة .

للعلم : ولعل هذا ما أردت توصيله ، وعلى كل حال فإن هذه الحيرة قد حست علماء للوصول بتجارهم إلى حد فصل المادة للفاة وهي من الببتيدات Peptides ، وهذا ليس متناقضا بالضرورة مع فكرة الدوائر العصبية والاتجاه الحالى هو الجمع بين النظريتين كاد كرت لك (قام بذلك عالم اسمه أنجار سنة ١٩٧٢-١٩٧٣) فقد افترض أن التنظيم الجزيئى يشبه لوحة المرور للمثيرات العصبية عبر المشبك العصبى ، وحسب مفهوم « المرات المتميزة كيميائيا » فإن النيورونات القدر لها أن تكون في المر نفسه تتعرف بعضها على بعض بواسطة لافنة جزيئية ملتصقة بها ، وقد ذهب إلى تفسير الوراثة بنفس الطريقة ، فهذه العملية التمازجية الكيميائية المددة وراثيا إنما تنبسط النمو الحينى للمخ وغيره . . ، هل يكفي هذا أم أزيدك تفصيلا .

« الطالب : لا ياعم يكفي وزيادة ، بصراحة لقد بدأت أخاف من هذه الأبحاث .

المعلم : وهل يخاف أحد من العلم ؟

الطالب : طبعاً .. تصور لو أن الحكاية أصبحت في الإمكان ، وعرف ما هو الببتيد الذى ينقل المادات والاتجاهات ، وتطورت التكنولوجيا ، وأصبحت توجد مصانع لببتيد الاخلاق حسب الطلب ، إذا لذهب رئيس دولة ما ، وطلب من

المصنع خلاصة يتتيد التفكير الانشاعى أو يتتيد الحرب ضد الخائف ... إذا
لضاعت البشرية بلاجدال .

المعلم : ألم اقل لك إنك تفهم ما أريد بالرغم من مقاومتك، إن هذه المخاوف قد أثارها
العلماء بالفعل .

الطالب : ولكن قل لى ، هل هذا علينا فى الامتحان ؟

المعلم : ياليت ، أقول لك : نضع موجزه فى الهامش (*) إحتياطيا .

الطالب : وهل هذا علم نفس أم كيمياء ؟

المعلم : أكلك باللثة لى اعتدت احترامها .

الطالب : ولكنى بدأت سؤالى عن كيف يساعدنى علمك أن استذكر التشريع
والفسولوجى والكيمياء ، قلبتها لى كيمياء وأحماض وخلاص .

المعلم : ياسيدى هناك بعض القواعد التى تسمى بتدريب الذاكرة Memory training
أو توضع أحيانا تحت اسم « الاقتصاد فى عملية الاستدكار » Economy
in Memorizing فإذا شئت أن تستعين بها أقولها لك ياسيدى برهوه موقته .

الطالب : يا أخى قلها وخلصنا .

المعلم : ١ -- عليك أولا أن تبعد المشتات Distractions سواء كانت خارجية

(*) The memory was said to be stored through memory traces that affect circular transmission across neuronal synapses. This has been proved to be insufficient. The evidences are increasing now towards verification of the molecular hypothesis where the RNA and DNA macromolecules are said to be reorganized in memorizing in a way that permits storage of behaviour and reproduction. Experiments have proved that this could be true. Although the results are not sure or agreed upon everywhere it represents a good start towards understanding the biology of memory. Memory transmission through injection of the RNA, or eating parts of the learnt organism (e.g. Plannoria worms) are still debatable.

مثل صوت مذياع نواز أو داخلية مثل التفكير في حادث مؤلم أو في مهمة أخرى أو في أمل لم يتحقق (مثلا في أحلام اليقظة) .

٢ — ثم حدد هدفك من الاستذكار Identify your task ، فإذا كنت تريد معرفة أبعاد موضوع معين فحدد ذلك ابتداء ، وإذا كنت تريد أن تراجع درساً بذاته فاعلم ذلك لنفسك ابتداء ... وهكذا .

٣ — ثم حاول أن تفهم ماتريد أن تستوعب ، دون أن تفرح بالفهم وتكتفى به .

٤ — فإذا كان الموضوع متشعباً فابحث عن علاقات بين أجزائه ، سواء كانت هذه العلاقات ظاهرية ، أو علاقات تشابه ، أو علاقات تمارض ، فإن ذلك يربط للوضوع بعضه لآخر .

٥ — فإذا انتهيت من حفظ موضوع ما ، فلا تتركه حتى تسمعه لنفسك وبذلك تدرك ما أحملت من نقاط ، وما فاتك من إقتان ، وما تحتاج من مراجعة .

٦ — وحتى إذا عرفت أنك أحسنت للتسميع فلا تكتفى بهذا ، ولكن عليك أن « تثبت » للوضوع الذي قد حفظته حقيقة وضلا ويسمى هذا أحيانا زيادة التلم Overlearning .

٧ — وبالنسبة للوقت ، فكل الأوقات تصلح للحفظ ولكن ربما كان أفضل الأوقات هو ما أحسنت فيه بخليط من الجناس والمهدوء الداخلي ، وربما كانت للراجعة الصباحية لما استوعب في الأمس القريب عاملاً مساعداً على تثبيت المادة .

٨ — وأخيراً فإن استيعابك للوضوع ككل في بداية الأمر لتعلم بكل

Memory training (and/or Economy in memorizing).

(1) Shut off distraction, whether external (a noise) or internal (a thought or a need) .

(2) Identify the task : whether to know, its dimensions, to grasp basic points or to learn it in detail, by heart...etc

أطرافه ، ثم تجزئته إلى أجزاء تتقن كل منها على حدة ، ثم الربط بين الأجزاء ، كل ذلك قد يفيدك في استيعاب المادة بشكل أكيد مطمئن .

٩ — وعليك بد كل هذا بالمراجعة بين الحين والحين ، ولا تسمع لنفسك شيئا طال عليك المهد به ، إلا إذا راجعته أولا حتى لا تنفد قوتك بنفسك .

١٠ — وقد يفيدك أن تستعمل أكثر من حاسة فذا كر صوت مرتفع أحيانا وفي بعض المواد دون الأخرى .

الطالب : تذكرني هذه النصائح المادة بإذاعتك « تذكره نجاح » في الثانوية العامة .

المعلم : بصراحة إنى أخجل حين أعطى النصائح هكذا . سلطحة ، وأفضل أن تقل إليها بنفسك ، ولكنى أعجب حين التقى بعد سنوات بمن أهد من مثل هذه البرامج فائدة لم تكن فى حسابى ، وسدقنى أن خبرنى مع هذا البرنامج هى من بين دوائى لكتابة هذا العلم بهذه الطريقة .

== (3) Try to understand the subject by any means.

(4) Grasp the essential relation between its parts whether this relation is similarity or contrast or any other relation.

(5) Recite what you have learnt to yourself or to any other.

(6) Even if you are sure that you have grasped the subject, you need to overlearn it by memorizing it once (or more) again.

(7) Any time is good for memorizing, but it is believed to be best after relaxation where you are both enthusiastic and internally calm.

(8) Grasp the subject as a whole, then study part by part up to perfection, and ultimately reconstruct the parts into a whole once again.

(9) Revise whenever possible, and better do not recite any subject unless you revise it first in order not to loose yourself confidence.

(10) You may benefit by using more than one sense e.g. by studying in loud voice.

الطالب : وأنا أيضا أحس أنها نصائح يصعب اتباعها وإن كانت قد تفيد ، ولكن الواحد منا وما تمود .

للمعلم : بالضبط : الواحد وما تمود ، ولو أن « التمود » كانتفقتا هو تمام أيضا .

الطالب : ولكن ماذا يفيد لو أثبت كل هذه النصائح ثم نسيت ما حفظت ، إنه ينجيل إلى أنى أنسى كل شيء أولا بأول .

للمعلم : إن حديثنا لا يكتمل إلا إذا تناولنا موضوع « النسيان » هذا ، وأنا مسرور أنك قلت « ينجيل إلى » ، لأنه في خبرتي لم يأت أحد يشكو من ضعف الذاكرة ثم ثبت بأى اختبار ، أو امتحان أنه فعلا ضعيف الذاكرة ، وإنما هي عدم ثقة بالنفس ، وطمع .

الطالب : طمع ؟

للمعلم : نعم طمع ، فالواحد منكم يريد أن يسترجع مائة صفحة في ثانية واحدة ولا يريد أن ينسى ولا كلمة طول الوقت ، فإذا نسى أى جزء ، وهذا طبيعي ، هول الدنيا وجاء يشكو من النسيان .

الطالب : هل تنسى أن النسيان كله وهم في وهم ؟

للمعلم : النسيان حقيقة هامة ، ولكن شيئا مما نسله لا يمتحن من ذاكرتنا أبدا أبدا ، كل ما هنالك أنه يعتمد عن متناول وعينا ، ويستمر أحيانا على استدعائنا إياه .

الطالب : ألم هذا هو النسيان .

للمعلم : بالضبط .

الطالب : وكيف نقلل من النسيان .

للمعلم : بأن محسن الحفظ Retention ، وهذا يترتب على حسن عملية الاستذكار

(*) Forgetting refers to the inability to recall memorized material which goes far away from our conscious grasp.

حسب ما ذكرنا كما يتوقف على التثبيت ، والراجعة ، والتسليق للمادة المحفوظة ،
وأخيرا فإنه يتوقف على الزمن حيث يزيد معدل النسيان بعد الحفظ بدرجة
سريعة ثم يتباطأ بعد ذلك .

الطالب : وما أسباب النسيان ؟

المعلم : (١) الزمن يا أخى هو خسير نسي ، وليس الزمن في ذاته ولكنها
الأحداث التي تستجد أثناء مرور الزمن هي التي تراكم فوق الذكريات الأقدم
فتبتاعد أكثر وأكثر في غزن الذاكرة بعيدا عن متناول التذكر (قالوا
أحب غدا تنسى هوى أمس) .

(٢) وقد يقال أن عدم استعمال المادة المحفوظة يصيبها بالضمور كما ضمرت
ذيولنا إذ كنا قرودا ونحن في طريقنا إلى البشرية لأننا لم نعد نتمتع بها .

الطالب : ولكننا أحيانا ننسى ما يمر بنا من خبرات « فورا » دون زمن يمر .

المعلم : (٣) هذا نسيان إيجابي نشط ، نحن ننسى ما نكره ، ننسى ميياد طبيب
الاسنان ، أو اجتماعاً ثقيل الظل لا جدوى منه ، وهذا ما يسمى أحيانا
النسيان بالسكيت .

الطالب : ولكننا إذا نسينا حادثا ما أو شيئا ما ، فقد نذكره بعد مدة وحدنا
دون استعادة حفظه أو مراجعة ، مع أن مزيدا من الزمن يكون قد مر عليه .

المعلم : ما أذكرى أمستك ، ولكنها تحتاج إلى مجلدات للرد عليها ، على كل حال
فإن من أسباب النسيان (٤) أن يتغير موقف التثبيت Change of set ، فإذا حفظت
شيئا في موقف ما ثم تغير الموقف ، فإنك قد لا تذكره ، فإذا رجعت إلى نفس
الموقف الأول تذكرته (*) ، وقد نمود الذكريات نتيجة لتراكمات متشعبة ويحدث
ذلك أحيانا في المرض الذي يسمى الهوس mania مثلا .

(*) Causes of forgetting could be:

(1) Passage of time through what happens during that time
which interferes with the previously memorized material
(Interference theory). ==

الطالب : في المرض ، كنت أحسب أننا في المرض نلصق كل ما كان ، وأن العلاج وطيفته أن تذكر عقدا القديمة ونواجهها .

المعلم : ألم أقل لك أن هذا جانب واحد من بعض ما شاع عن التحليل النفسي ، وهو جانب ضئيل جدا جدا ، ولكفى رأيت العجب العجيب بالنسبة للتذكر للزعج في خبرة للمرض .

الطالب : حدثني عن ذلك ، فإن سيرة المرض والعلاج تجذبني أكثر من هذه المادة الجافة والتصاصع السطحية .

المعلم : سوف يأتي ذلك في الجزء الثالث من هذا الدليل ولكفى هنا بأن أذكر لك بضعة أمثلة توضيحية ، فقد شاهدت في مرض الاكتئاب (الدهاني خاصة : أي الصنف الداخلي المقرب من حافة الجنون) هجوم الذكريات الحزينة ، وتذكر الأخطاء التافهة التي حدثت ربما بمحض الصدفة ، والتفاهة في استرجاع الأخطاء التي يعتقد أنها لا تتكرر . هكذا دون مبرر ، ويستحيل أن نعيد للمريض منطلقه السليم من أنه كان يبيع قبل ذلك بكل هذه الأفكار والذكريات سليما مما في ، فهو يصير على أنه ما كان له أن ينسى . . . الخ .

== (2) The memorized material which is not used or applied is said to be a subject of disuse (**Disuse atrophy theory**) (like the disuse of organs e.g. human tail, derring evolution).

(3) We may forget immediately and actively those events which we do not like to face or confront (shameful or painful) by throwing it directly into the deeper layers of our memory store (sometimes called unconscious) and this is called **repression**.

(4) Occasionally we forget something in a particular set, and when we go back to the original set where we have memorized that thing we remember it on the spot. This is forgetting due to **change of set**.

الطالب : وهل يذكروا المرض هكذا فجأة دون مبرر .

المعلم : أحيانا تهجم عليه فجأة مع بداية المرض غير المفهومة ، وأحيانا تتسلسل بعد حادث بسيط يذكره بإحدى هذه العينات من الذكريات .

الطالب : وهل يحدث هذا في كل حالات الاكتئاب ؟

المعلم : إياك وأن تستعمل كلمة « كل » هذه في علمنا هذا ، ولا فيما يستجد من علوم متعلقة به ، إن اختلاف الأعراض يجرى من التقيض إلى التقيض ، كما أن هناك أمراضا مثل حالات البارانويا تشور فيها ذكريات الاضطهاد والظلم والاعتداء والتهوين بدلا من ذكريات الذنب والأخطاء والمجز ، وهناك مرض ثالث اسمه الهوس تشور فيه ذكريات القوة والانتصار والاعتداد بالنفس .

الطالب : عجيب أمر أمراضكم هذه ، كأن كل مرض منها يملك مفتاح حجرة معينة من حجرات المخازن السمومية للذكريات ، فإذا نشط فتح الحجرة الخاصة به فانطلقت الذكريات التي تتفق مع طبيعته ، أى التي كانت في حجرته .

المعلم : ما أذكاك !! ما أذكاك !! والله العظيم أنت طالب عالم معلم .

الطالب : لا تنفخ في ، أتعجز .

المعلم : أكلملك الصراحة ، فقد راعى هذه الاستمادة الذكرياتية النوعية - في وضعت فرضا - خاصا بي يربط بين نوعية المرض والمستوى الصبي الدوائري للمقابل لحديثه ، والمستوى الخاوي الذكرياتى المتأثر معه ، والمستوى الكيميائى المقابل والمستهدف لإحباطه لعلاج هذا المرض ، كل ذلك كان يبد أن لفت انتباهي مثل هذه الملاحظة التي ذكرتها أنت الآن وأنا أحكي لك عن أنواع الذكريات المستمادة وهي تنشيط ذكريات بنقلها مع مرض بذاته .

الطالب : فحدثني عن هذا المرض .

المعلم : عندك عندك ، إن هذا سيأتى غالبا في الجزء الثالث من هذا الدليل .

الطالب : لقد أيقنت أن التبيان نعمة ما بعدها نعمة .

المعلم : أبدأ بإليك وأن تشكو منها بعد ذلك .

الطالب : على شرط أن أستطيع أن أتذكر ما حفظت في الامتحان .

المعلم : أنت وشطارتك ، ولكن عليك أن تعرف أن التذكر ، وهو العملية الثالثة في الذاكرة بعد الاستدعاء والحفظ ، له صورتان : الاستدعاء Recall والتعرف Recognition ، والأولى تمارسه في امتحان التحريري المأدى حيث تستدعي من الذاكرة ما حفظت دون أن يكون أمامك ، أما التعرف فهو يشمل أن تعرف على مسبوق أن عاينته ، مثل امتحان التعرف Spotting في علم التشريح ومثل بعض « امتحانات الأسئلة للتجدة » M.C.Q.

الطالب : صحيح .. صحيح ما تقول .

المعلم : كما أحب أن أتيهك إلى أن التذكر درجات ومستويات ، فقد تذكر الذكري الفاظا بلا صور ، وقد تأتي صورة الذاكرة بكتابتها إليك ، وقد تتجسد حتى تصبح صورة وكأنها الرؤيا ، وهكذا .

الطالب : أكاد أقول كما بدأنا إن الإنسان هو مجموعة ذكريات .

المعلم : إنه كم من المعلومات بلا حدود ، ثروة متنفقة ، وكلما عايشته مدى أوسع من هذه الثروة واستفدت منها واستعملتها وتمثلتها وربطتها بين مكوناتها كانت حياتك أعمق وأثري ، فأنت أغنى الناس لو عرفت مفاتيح مخازنك .

الطالب : صدقتني أني كدت أشعر بالثراء فلا ، ولكن يبدو أن كلمة السر لا يعرفها الكثير منا .

المعلم : أحيانا أتصور أن هذا أحسن ، وأحيانا أتصوره قمة البناء البشري قاطبة .

الطالب : أحس بي أقرب إليك حين أحاهد حيرتك الحقيقية وتذبذبك .

المعلم : شكروا الصعبة والآنسة .

الطالب : ولكن إذا كان الإنسان هكذا : كم ذكريات ، ألا يكون اضطراب الذاكرة مرضى ما بعده مرض ؟ .

المعلم : تريدنى أن أحدثك عن اضطراب الذاكرة (*) ؟
الطالب : بلى .

المعلم : ليس هذا مجاله ، ومع ذلك فإن الذاكرة قد تختل وتسمى «حدة الذاكرة»
Hypermnnesia ، وقد تقل أو تنحى تماماً وتسمى «فقد الذاكرة» Amnesia
وقد يكون فقد الذاكرة فى فجوات Amnesic gaps وهذا متعلق بالكبت
الذى أشرنا إليه بالنسبة للذكريات غير المرغوب فيها وقد ، «تريف الذاكرة»
Falsification حيث تذكر تفاصيل لم تحدث ويبدو هذا فى الشهادات غير
التيقة والمزورة فى ساحة القضاء False testimony وحين تملأ فجوات
الذاكرة بما لم يحدث إطلاقاً تسمى أرابجيف Confabulation بل وحتى
الهلوسة Hallucinations يمكن أن تعتبر نوعاً من اضطراب الذاكرة ،
وهكذا وهكذا مما سنعود إليه فى الجزء الثالث من هذا الدليل .

الطالب : إذا كان الإنسان هو كم من المعلومات للورثة والمحفوظة بالخبرة فماذا
هو صانع بهذه الترجمة من المعلومات المألثة عنه وخلاياه .

المعلم : إن هذه التروة هى أدوات حياته جميعاً وخاصة وهو على قمة الهرم الحيوى
إذ هو بها يستطيع أن يفكر ، وحين نشأت اللغة وفرت عليه مكاناً هائلاً لأن
الرمز أصبح يقوم مقام المعلومة الأصلية ، ولما نشأت الكتابة للطباعة أصبح
له مخزن آخر خلوج منه وفاته هو الكتب ، وأصبح امتداده عبر الأجيال
ليس قاصراً على النقل بالحيوانات ولكنه امتد إلى النقل بالكتابة أيضاً .

(*) Disorders of memory are.

- | | |
|-------------------|--------------------------------------|
| (1) Hypermnnesia | (2) Amnesia |
| (3) Amnesic gaps | (4) Falsification |
| (5) Confabulation | (6) Hallucination (& false testimon) |

- الطالب : عرفت هذا « الإنسان » .
 المعلم : أى والله عرفت ، ولكن أحيانا تعلمت على نفسه .
 الطالب : كلامك يحصل أفق لحظة أراجع ما هو أنا ، حق يكاد يتلوى الفخر
 المعلم : الفخر والمسئولية .
 الطالب : والمسئولية ، وإن كانت هذه الحكاية تحتاج إلى تفكير .
 المعلم : والتفكير من أعظم ميزات الإنسان ومسئوليته معاً .
 الطالب : ولكن قل لى أين يقع التفكير من التعلم والذاكرة ؟

التفكير Thinking

المعلم : إنه يكاد يكون الهدف من التعلم والذاكرة ، فإذا كان التعلم هو تنوير
 السائق نتيجة للخبرة وكانت الذاكرة مرتبطة بكم المعلومات للورثة والمكتسبة ،
 فإن التفكير هو استعمال هذا وذلك على مستوى الفعل ومستوى الرمز معاً
 لهدف التكيف وحل المشاكل (*) والإبداع معاً .

الطالب : لو أن التفكير هو حل المشاكل فلا بد أننا لا نفكر ، لأن المشاكل من
 حولنا يبدو أنها لا تحل .

المعلم : عدت إلى فكاهتك الطريفة ، ولو أنى أحب هذا النوع من الفكاهة من
 الشباب خاصة ، فالمشاكل تحمل حين تقرر حلها ، لاوقف تتخرج عليها ولا تنتظر من
 غيرها حلها ، ما علينا ، اللهم أنا وأوقاتك أنى لم أرض أبدا عن أن يعرف التفكير
 بأنه حل للمشاكل Problem solving وإن كنت لم أجده تعريفاً قنعاً جيد .
 الطالب : هل سترجى لعودة التعاريف ثانية .

المعلم : ولم لا ؟ ، على كل فقد ذهبت إلى تعريف بسيط للتفكير لمده يرضيك مر-لياً

(*) Thinking is concerned with using the information occupying the memory store in: problem solving, adaptation and creation. This is achieved on both action and symbolic levels.

وهو أن التفكير عند الإنسان ليس فقط « استعمال الرموز والذكريات لحل مشكلة أو الوصول إلى هدف (مسبقاً المادة) بل هو على المستوى الأشمل : « الترابط وإعادة الترابط على المستوى النيوروني والجزيئي الدقيق لتحقيق الوصول إلى غاية ليست بالضرورة في المحتوى الشعوري (*) » .

المطالب : لقد عقدتها ياسيدنا ، كنت أفضل هذا الحل السهل وليكن التفكير هو حل المشاكل ، وبخلاص .

المعلم : باليتة نفع ، إن المسألة متعقدة التعقيد ، والتفكير على كل حال يقع على مستويات ، فإذا كان حل المشاكل شعورياً مستوى ، ظاهراً فالترابط وإعادة الترابط على مستوى النيورونات والجزيئات العظيمة مستوى ، وازأهمق وأساسى ومرتبطة مباشرة بالمستوى الأول .

المطالب : ألم أقل لك أنك ستنتقل إلى حكاية المستويات وسبعان من يوقفك .
المعلم : إن عملية التفكير - الرمزية خاصة - هي روعة ما يعين الوجود البشرى والسالك البشرى ، ثم إنه في عملية الترابط التي يقوم بها على المستويات جميعاً من الأسفل إلى الأعلى إنما ، يقوم بوظيفة الإسهام في تماسك المخ البشرى وتنظيمه .

المطالب : بالذمة هل هذا كلام ؟ ، كيف يمكن للوظيفة أن تسهم في تماسك وتنظيم التركيب الذي هو سبب نجاحها .

المعلم : يا سلام ! ! ! إن هذه هي القاعدة حيث يكون التناقض ليس بين أجزاء التركيب فحسب بل يتم بتنفيذ مرتجمة Feed back بين الوظيفة (أى انتاج)

(*) Thinking (in human beings) is said to be utilizing symbols and memories to solve a problem or reach a goal. This looks an insufficient definition. On a more general level it is considered as association and reassociation on both neuronal and macromolecular levels in order to achieve a goal not necessarily conscious.

وبين التركيب الذى أصدرها ، وهذا القانون ليس خاصا بالأجهزة البشرية
فحسب ، بل إن الأجهزة جميعا تصان ويطول عمرها إذا ما كانت وظيفتها
تؤدى بالكفاءة المناسبة لتحقيق الغاية التى صنعت من أجلها .

الطالب : الله . . والله . . ومن أين لك بكل هذا اليقين ؟ ، هل أجرت تجارب
لترى كيف أن التفكير المهادف للتنظيم يحفظ خلاياه ؟

المعلم : رجينا لضيق الألفى يا صديقى ، لقد قلت لك إن وسائل دراستنا متنوعة
ولمست فقط التجارب ، وصديقى يا أخى لقد رأيت نتائج التفكير غير المترابط
غير المهادف فى خبرتى الكليينكية تناجا خطيرا هل الخلايا ذاتها ، ورأيت
بضمة حالات لم أصلها بعد وقد فقدت النيورونلت غشاءها الملىق حين
اصطدمت سلسلة التفكير للنظم للفتح بإحباط وجودى مهول حتى هابت
الحالة ما يمكن أن يسمى التليف المتناثر Dissiminated Sclerosis ولكن
ما عليك الآن من التفاصيل ، اللهم أن تذكر أن التفكير (النأى بالذات)
هو عملية أساسية فى تنظيم النخ والحفاظ عليه .

الطالب : ما هى حكاية «النأى بالذات» هذه ؟ كلا نكلنا عن التفكير قلت عنه :
حل للمشكلة ووصول لنأية ، أى غاية تنق على وجه التحديد ؟

المعلم : بودى لو تجنبنا هذا السؤال ، لأن كلمة النأية ليست واضحة لدى أحد ، وهى
دائما مقرونة عندك وعند زملائك بأحداث جارية مثل الصجاج أو « الزواج »
وعند غيرك بمن هم أكبر منك بأوضاع سطحية مثل « الوصول » وغيره ، وإنما
أعنى بقولى « النأية » عمقا بيولوجيا يبدأ من اعتبار النأية هى الحياة ذاتها وقد
تسلك حتى تصبح النأية هى لذة عابرة (وهو بعد بيولوجى أيضا) — وقد
ضلت ذلك فى مكان آخر (*) .

(*) دراسة فى علم السيكونافولوجى للمؤلف س ٥٤ ، ٥٥ ، ٥٦ ، ٥٧ للمؤلف —
الناشر دار الند للثقافة والفكر ١٩٧٩ القاهرة .

الطالب : لا . . . لا . . . حدثني عنها هنا ولو بإيجاز .

المعلم : أنت تفتح على نفسك أبواباً لم أكن أنوى أن أتطرق إليها ، وسوف أوجز لك هذا الأمر بأسرع ما يكون كما خبرته في مجالى السكينيكي (*) .

١ - لكل عملية تفكير (سواء ظهرت في تسيير مباشر أو لم تظهر) هدف قريب أو بعيد .

٢ - إن هدف الفكرة حتى في أبسط صورها (مثل إلقاء نحية) هو الذى يحدد انبعاثها وانتهائها - وفي هذا المثل هو التواصل أو المجاملة أو إطلاق عادة أو كل ذلك معاً - .

(*) The thought processes: discipline and interrelations.

(1) Any thought process has its goal.

(2) The goal determines the initiation and ultimatant of the thought process.

(3) Thoughts are organized concentrically around a central idea, but each peripheral idea is a central idea in itself (Compare the solar system).

(4) Conscious central ideas alternate with one another (Gestalt phenomenon).

(5) Other ideas (than the central one) could be:

(a) The following idea; which runs along with, and is attached to, the central idea.

(b) The potential recessive idea which represents a ready to act background idea.

(c) The opposing idea; which is recessive under normal conditions but is particularly contradictory to the original central idea.

(d) The paracytic idea; which occupies consciousness simultaneously but which is neither harmonious with, nor opposing to, the central idea. However it handicaps its fluency.

(e) The acentral idea; which is both parasitic and opposing and occupies the same matrix of consciousness as ruminative compulsive neurosis and in acute hesitancy in schizophrenia.

٣ - إن الأفكار ترتب ترتيباً محورياً حيث توجد فكرة مركزية Central idea أساسية لها هدف أساسي ثم ترتبط بها وتدور في فلكها أفكار أخرى لها أهداف أقرب .

٤ - تعتبر هذه الأفكار الأقرب أفكاراً مركزية لما دونها وهكذا .

٥ - في لحظة ما ، تظهر على السطح (في ما يسمى الشهور) فكرة مركزية ظاهرة ، ومما كانت قاعدة على تنسيق بقية النشاط الفكري والترابطي ، فإنها بدورها مرتبة بفكرة مركزية أعمق وأشمل .

٦ - تتبادل الأفكار المركزية الشورية (الطرفية بالنسبة لما هو أعمق) مع بعضها حسب الاهتمام واللمحة والمتطلبات الواقعية .

٧ - يتم هذا التسلسل والتصعيد بين الأفكار المركزية المتصاعدة في نظام متلاحق تلقائي ، وهو نظام لا يسمح عادة بالظهور في دائرة الشهور إلا للفكرة المحظية المرتبطة بهدف واضح قريب في المادة .

الطالب : عندك عندك ، لقد زودتها حتى كدت أنقد الحيط من يدي ، أعني من عقلي ، فلا أناسل منك مثلما تتسلسل الأفكار المركزية وتوابعها ، ولكن هلا يوجد أفكار غير مركزية ؟

المعلم : هأنذا تسأل السؤال ، فإذا أجبتك ولو بإجازة قلت عندك عندك .. وصحت شاكيا ، توجد يأسيدى أفكار غير مركزية ، وإليك بعضها قبل أن ترجع في كلامك ، فسنأنا بالاضافة إلى :

١ - الفكرة المركزية الأساسية :

٢ - الفكرة التابعة Following idea ، وهي الفكرة اللاحقة والمتنجدبة إلى الفكرة المركزية والمساهمة في تحقيق هدفها في تناسق تلقائي .

٣ - الفكرة للتنحية الكامنة Latent Reccasive Idea وهي

الفكرة البديلة القائمة في « الأرضية » Background مرحليا والمستدة للشحن بمجرد وصول الفكرة المركزية الأولى إلى هدفها ، أو عجزها عن ذلك تماما .

٤ - الفكرة المعارضة Opposing Idea : وهي متاحة أيضا ولكنها مبعدة ، وفي نفس الوقت ضالة بالسلب أو بالانجذاب ، (أى أنها قد تنوق الفكرة الأصلية المضادة أو تدفعها كقوة منها) ، وفي الأحوال العادية تكون أقرب ما تكون إلى قبض الفكرة المركزية الأولى المنحلة للشعور وتعمل إيجابيا كما ذكرنا بالتهديد باحتمال العكس فتثبت الفكرة الأولى المنحلة للشعور ، وهي في نفس الوقت فكرة بديلة جاهزة للعنل مثل الفكرة المتضحية ، ولكن في ظرف أكثر تمليدا لاجمال لتفصيلها هنا .

٥ - الفكرة الطفيلية Paracytic Idea : وهي التي تحتل الشعور أو ماقبله مباشرة أيضا في نفس الوقت مع الفكرة المركزية ، ولكنها لا ترتبط بها ولا تسير في فلكها بل تشوشها (حتى ولو لم تكن قبضها) وهي مشوشة جزئيا عن الرتبة والنموض وعدم التركيز عادة .

٦ - الفكرة اللامركزية Acentral Ideas ، وهي تصف بأنها معارضة طفيلية أيضا ، وبلا هدف ترابطي شامل ، وإن كان محتواها الأصغر مترابط في ذاته ، وهي تظهر بشدة في حالة النصاب الاجتراري وهي تحتل الشعور بنفس القوة التي تحملها الفكرة الأصلية المركزية تقريبا .

الطالب : ياليتي ما سألت وياليتي ما فهمت ، فهل هذا علينا في الامتحان ؟
المعلم : لا أعلم أنه عليك في امتحان آخر السنة ، ولكنه عليك في امتحان الحياة بلا شك .

الطالب : الحمد لله أن امتحان آخر السنة فكرة مركزية أسطع وليس لها أى علاقة بامتحان الحياة يا معلمى .

العلم : ما أصدقك ، وما أكبر مصيبتنا في ذلك إذا لم نستطع أن نوصلها ببعضها ، إذا فستفكك مجتمعا كما يفكك النع إذا لم تربط أفكاره وتلسل .

الطالب : الواقع أني كنت أصور أنواع الأفكار التي تحدث عنها مثل أفراد في مجموعة لها قائد وأتباع ومعارضين وطفيلين النع ، وأحيانا كنت أصورها مثل المجموعة الشمسية .

العلم : ما أذكاك والله العظيم ، هل تعلم أن أفلاطون عمل نفس الفكرة الأولى في بداية تقديمه لجمهوريته ، أما الفكرة الثانية فهي تأكيد لتناسق الأكوان وتمائل الكون الأوسط (الإنسان) بالكون الأعظم .

الطالب : الله يخليك ، واحدة واحدة حتى لا نجد أنفسنا في أيننا القديمة دون أن ندرى .

العلم : ولم لا . . . ياليت . . . ولكن بأسلوب العصر .

الطالب : أنا أشك فيك من بادىء الأمر ، هل تعلم العلم أم الفلسفة ؟

العلم : قريبا جدا . لن نطرح هذا السؤال ، ولست مستمدا للتفصيل وبذلك أن تكمل هذا الموضوع في مكان آخر (*) حيث تعلم تطور الأفكار المركزية منذ الولادة من الانعكاس البدائي إلى . . . للانعكاس الشرطي ، إلى الارتباطات الشرطية الأكثر تعقيدا ، إلى الولاة الفئى . . . النع .

الطالب : الله الله . . . الآن يحق لى أن أخجل حين كنت أكتفى بتعريف التفكير بأنه « حل للمشاكل » .

العلم : لا خجل ولا يحزنون ، لأنه حصل للمشاكل على مستويات وغايات متنوعة

(*) دراسة في علم السيكوباثولوجى للؤلف ص ٣٧٣ ، ٣٧٤ ، ٣٧٥ ، ٣٧٦ .

ومتصاعدة ومتبادلة ، ولك أن تصور أن اضطراب الفكر في النمام (الشيزوفرينيا) يمثل أساسا في فقد الفكرة المركزية وما يترتب على ذلك .

الطالب : ألم تتفق أن تؤجل الحديث عن المرض والأمراض إلى الجزء الثالث ، قل لي كلمتين على قدرى .

المعلم : ماذا تريد أن تعرف ؟

الطالب : أربكنى يا شيخ ، قل لي مثلا كيف تفكر ، وماذا نستعمل من أدوات كي تفكر . . قل لي هذه الأمور البسيطة سهلة الحفظ .

المعلم : نحن نستعمل الرموز Symbols (*) (واللغة هي رمز كلامي) بكل أنواعها ، وكذلك الأشكال Diagrams والأشياء Objects ، كما أننا إذ نستعمل الرموز تتأمل نفكر ؟ بالمفاهيم Concepts (*) .

الطالب : ولكن كيف تتكون للمفاهيم ؟ كيف نعرف تعريفا ما أو معنى ما ؟

المعلم : فضيلة بطولية بعض الشيء ، وأساسا يستحسن أن ترجع إلى بعض ما ذكرنا في موضوع الإدراك (ص ٥٤ ، ٥٥) ، وعموما فإنها تتطلب (١) التعرف على الصفات المماثلة في عدة أمور أو أعياء (٢) ثم استخلاص الصفة المشتركة (٣) ثم تعميم أن من يحمل هذه الصفة يقع تحت هذا المفهوم ، وأخيرا (٤) العودة إلى تصنيف فرعي داخل هذه المجموعة ذاتها .

الطالب : إضرب لي مثلا تشمل معروفا .

المعلم : يأسدى حين تعرف وتلاحظ أن كل الأعصاب في التشريح لونها أبيض إلى البياض والامتداد والاستقامة ، تكون هذه هي الصفات المشتركة ، فقرر أن

(*) A symbol is an item (word or otherwise) that stands for something else (usually a meaning). Language is but verbal symbolization. A concept is what is meant by a particular symbol or any other denotation e.g. the meaning of a word in the dictionary refers to the concept it is intended to convey.

كل ما يتصف بهذه الصفات هو « عصب » ، ثم تعود تصنف الأعصاب إلى عصب أساسي وعصب فرعى أو عصب دماغي وعصب سمبثاوى . . . الخ الخ ، هذا هو تكوين مفهوم لما هو عصب .

الطالب : ولكن ذلك لا يكفي لأن بعض الأوتار تشبه الأعصاب .

المعلم : إذا ففهم العصب كترجيما يحتاج لإضافة مفهوم فيسيولوجى بشأن وظيفته . . وهكذا .

الطالب : ولكن تحديد المفاهيم صعب بلا جدال .

المعلم : بلا جدال ، هل تذكر حين كنا نختار في تعريف علم النفس ، أو العلم ، لقد كنا نبحث عن تحديد كل مفهوم ، عن المفهوم الجامع المانع .

الطالب : الجامع المانع ؟

المعلم : نعم ، المفهوم هو الذى يجمع الصفات المشتركة مما فى كيان واحد بذاته (الجامع) ، وهو الذى يمنع (أى لا يسمح) دخول ما لا يتصف بهذه الصفات تحت هذا المفهوم .

الطالب : يحيل إلى أن دراسة تكوين المفهوم ، وصفاته هى دراسة نشأة اللنة .

المعلم : يا سلام عليك ، لقد حاولت أن أتجنب ذلك خشية الإطغاب ، ولكنك تخرجنى إليه جراً .

الطالب : لا بد مما ليس منه بد ، فهل تتصور أنى أستطيع أن أفهمك أو أتفهمك فى موضوع التفكير هذا دون أن نتطرق إلى اللنة ؟

المعلم : إن ما همى فى ذلك هو خطوات تطور اللنة بشكل خاص حتى تصبح الكلمة هى للمفهوم التى تتضمنه وهذا يمر بمراحل ، وقد وصف أرىتى (وهو طبيب نفسى كما سبق أن ذكرت لك وليس عالماً نفسى) وهو يتبع إلى حد ما طرقنا هذه فى البحث والتفكير (سنة ١٩٧٦) ما يتعلق بما نقول فى ثلاث مراحل ،

(١) مرحلة الدلالة أو الإشارة (التسمية) Denotation (*) وهي المرحلة التي يرتبط فيها اسم الشيء بذات الشيء كإشارة دالة دون مفهوم متكامل ، وفي هذه المرحلة يكون أغلب محتوى اللغة مجرد مجموعة من الأسماء .

(ب) ثم مرحلة التلفظ Verbalization (*) : وهي المرحلة التي تتكسب فيها الكلمة (أو اللفظ) أهمية لذاتها أكبر وأجد من مجرد دلالتها على شيء محدد ، أي أن الكلمة لا تصبح مجرد رمز مرتبط مباشرة بما يدل عليه ، ولكنها تصبح ذات شخصية مستقلة وهذه المرحلة رغم غلبتها الاقتصادية وأهميتها إلا أنها لا ترتبط مباشرة بتكوين المفهوم بكامل أبعاده .

(د) وأخيرا المرحلة التضميلية Connotation (*) ، وهنا يتغير هذا التضمين هو « تعريف » الشيء أو « مفهومه » ، وهنا تصبح الكلمة تمثل « مفهوما » فلا وليست مجرد دلالة على شيء ولا قائمة بذاتها مجرد رمز لشيء ، وكل كلمة تمر بتاريخ ضماني Connotative history طويل حتى

(*) In language function and development, the following stages are consequential steps in both phylogeny and ontogeny: **Denotation** means naming objects by associating sounds to things.

Verbalization refers to the stage of independence of words where they acquire importance of their own over and above that of merely denoting the things they stand for.

Connotation is the definition or the concept of the thing. It means, what the words includes, refers to and signifies in the same time. Each word has its long connotative history and the connotative function may change over time.

Verbalism refers to hypertrophy of the second stage over the other two and is characteristic of the normal intellectualization alienation in everyday life and and is sometimes exclusive in schizophrenia.

تحتوى المفهوم بدقة ، لاتصبح أكبر منه ولايصبح أكبر منها ، ولكن مزيدا من الزمن قد ينير للضمون(*) .

الطالب : يا سلام !! العلم نور والله العظيم حتى ولو لم يكن مقررا علينا .

العلم : فتحت نفسى الله يفتح عليك .

الطالب : كأن اللغة في المرحلة الأولى هي أصوات تميز في التفاهم ولا تحتوى كل أبعاد

المعى ، أما في المرحلة الثانية فهي مستقلة الشخصية مثلما ترمض الالفاظ في الشعر

مع بعضها دون علاقة بالواقع الحى المباشر ، وفي المرحلة الأخيرة تصبح هي

الضمون ذاته أى المفهوم الذى نعيه .

العلم : ماذا أجبتي لى يا عفت ؟

الطالب : قل لى بريك إذا كانت كل كلمة هي مفهوم قائم لمعى فكيف تتواصل المفاهيم
وتتكون الأفكار كما ذكرت لى عن الأفكار المركزية واللامركزية .. وغيرها؟

العلم : إن الأفكار وهى منظومة مفهومية Conceptual system وتمثل كل
منظومة مفهوما مركبا أعلى ، وهكذا حتى نصل إلى الفكرة المركزية الأم
المتعلقة بهدف وغاية الحياة ذاتها .

الطالب : إنك تستعمل كلمة الأفكار استعمالا عميقا لا يقتصر على الرمز ولا على المفاهيم .

العلم : هذا أفضل وأسلم لأن بعض الإنسانيين من علماء النفس وعلى رأسهم أبراهام

ماسلو Abraham Maslow اتهموا إنسان العصر بأنه يعيش عالم المفاهيم بشكل

مفرط بما يبعد عن الواقع الميالى الحى ، فعلى قدر ما تقدم تكوين المفهوم

بالإنسان ووفر له الوقت وسهل له التواصل ، فقد كاد يسجنه فى « دنيا المفاهيم »

التي هي متباعدة بالضرورة بدرجة أو أخرى .

الطالب : ولكن حديثك عن الأفكار بما هو أهمق من المفاهيم يوحى لى بأنك

تنسى ما هو لاشمورى أيضا .

(*) إذا زادت هذه الظاهرة وتضخمت على حساب ما قبلها وما بعدها نبي نسمى الظئنة

Verbalism وهي ما يصف به القهنيون (التقنون) المتربون كما تظهر فى المقام بوضوح .

للم : ألم أخبرك أنى لا أمل إلى استعمال هذا اللفظ للنفي وأفضل عليه لفظ الشمورى
الأعمق ، أو الشمورى الأبعد عن متناول الوعى ، المهم أى تميز ليس بالنفى ،
ولا بالتجهيل .

الطالب : حاضر ياسيدى : أضيف سؤالى ثانية هكذا : حديثك عن الأفكار يوحى
لى بأنك تمنى أنها ليست كلها فى «الشمور الأول» بل إنها تكمن حق الشمور
« السابع » .. هل برضيك هذا ؟

للم : هو أقرب إلى ما أريد توصيله إليك فعلا ، والإجابة عندى : أن نعم ،
فالتفكير قد يكون ظاهرا ، وكثيرا ما يكون باطنا ، وهو يتم فى الحلم مثلا يتم
فى العلم ، وفى فترات الكون والحضارة يكون ساريا ومسلما حتى لحظات
الإسراق يخرج جاهزا ناضجا فى كثير من الأحيان ، وبمجرد أن تمسك القلم
لتخطط لمشروع أو حتى تكتب رسالة ، تجد أن النتائج الفكرى يخرج وكأنه
مدد من قبل ، هذا إذا كان عقلك منظما وطلائعك جاهزة (وهو الشيء
الطبيعى فى الإنسان السوى) ، وقد تكون حيل التنويم (للمناطيسى) والإيحاء
أثناءه ثم ما يتبع الإفاقة منه من تنفيذ لما أوحى به ، قد يكون فى ذلك دليل
آخر لحديث التفكير على المستوى الأعمق بعيدا عن لبسة الوعى (*) .

(*) Thinking could be unconscious (or better; could occur at deeper levels of conciousness).

(1) This may appear in a dream.

(2) It could be traced to occur in periods of incubation in creative thinking, where the process is going on, growing and searching for its goal until it appears consciously in time, as inspiration or fluent reproduction denoting proper preparatory stages on deeper levels.

(3) When a previously hypnotized person performs an act that was suggested to him during hypnosis he does so while he does not know the source or motive of this performance. It lies deeper beyond his conscious awareness.

الطالب : ولكن إذا صدقت حديثك هذا من أن الإنسان كتلة ذكريات ، وأنه نتاج التعلم ، ثم هو ينظم بتناسق التفكير وتسلسل الأفكار لكنت أنكرو وجود المواقف أصلاً .

للمعلم : حملها كثير من العلماء بلا تردد .

الطالب : حملوا ماذا ؟ أنكروا المواقف ؟

للمعلم : نعم .

الطالب : هل نؤتى أن نجففوها ، نتوكلوا على الله .

للمعلم : تجفف ماذا ؟

الطالب : حياتنا من المواقف ولا يبقى إلا التفكير ، ألا توجد علاقة صحية بينها .

للمعلم : سوف أؤجل نقاشك في أحقية المواقف والاتصالات في البقاء مستقلة الآن ، وأقتصر على سؤالك عن علاقة المواقف بالتفكير فأقول لك إن التفكير يستمد طاقته مما هو عاطفة ، ولكنه هو في ذاته في صورته النقية الموضوعية لا يصطبغ بالمواقف اللهم إلا إذا كان ذاتياً أو خالياً (*) .

الطالب : تقول إن التفكير يستمد طاقته من المواقف ، إذا ماذا تفعل الدوافع إذا ؟

المعلم : لماذا تهيج الأمور ، هل أتذكرت أن موضوع المواقف هو والدوافع يتلأن الوظائف الدوافعية مما ، وأن هذا فصل تال .

الطالب : إذا فقدتني عن التفكير وكيف يكون خالصاً من هذه الشوائب وسلباً ؟
للمعلم : شوائب ونحن نكلم عن الطائفة ، الله يسامحك ، وهو ما إن كفاءة

(*) Thinking is motivated by emotions; but in its pure form it is the least emotional unless it is autistic or fantastic.

التفكير تنوع عند^(١) كيفية تناول موضوعه ثم^(٢) على مدى الدوافع الحافزة له وأخيراً على^(٣) كفاءة استعمال الخبرات السابقة ، كما يتوقف على^(٤) مدى المعلومات المتاحة . حول المشكلة ، وكذلك على^(٥) وضوح المفاهيم والأدوات المستعملة فيه واستبعاد الإعاقات الانتمالية والماطمية^(*) .

الطالب : لقد فاني أن أسألك عن أنواع التفكير حين قلت منذ قليل « اللهم إلا إذا كان ذاتياً أو خياليا » وكأني أعرف ما هو التفكير الدائى وما هو التفكير الخيالى .

للمعلم : لا أستطيع أن أهرب منك أو أقول « أى كلام » ، وهذا عيب اختيارى لك « ذكيا » ، فلا تحمل مسئوليتى ، اسمع يا سيدى التفكير هو التفكير السليم الذى ذكرنا ، وهو التفكير للوضوعى الخالى من « شوائب » المواقف كما أسميتها ، وهو الترابط وإعادة الترابط والإفادة من العلاقات وصنع الجديد منها ، هذا هو الذى يستأهل أن يسمى تفكيراً ، أما مادون ذلك فإنه خلط بين التفكير وبين وظائف أخرى ، ومع ذلك ومن أجل خاطر عيون الامتحان فإن تقسيم التفكير يتمدد على الزاوية التى نراه منها ، فإذا نظرنا إليه من زاوية الطريقة ذاتها التى يتبناها لا يمكننا أن نميز : (١) النوع البسيط الذى يربط بين مخزون الدأكرة وما يصل من معلومات ، وكأنه الإدراك ، بل هو هو الإدراك بشكل أو بآخر (٢) ثم النوع الذى تتلب فيه المحاولة الخطأ على المستوى العقلى

(*) Efficient thinking depends on:

- (1) The how of conceiving the problem or defining the goal.
- (2) The strength of motivation.
- (3) The efficiency in applying principles learnt from past experience.
- (4) The extent and adequacy of available related information.
- (5) The clarity of eliminating interfering emotional factors.

وهو شديد الشبه بما أسميناه التعلم البصري ، والاختلاف الوحيد هو أن هذا التفكير البصري يستعمل ما سبق أن أسميناه التعلم البصري ، ويتبع عنه في الظروف الحسنة تعلم أيضا من نفس النوع وهناك مراجع تتصل بين التفكير بالتجربة والخطأ والتفكير البصري وأى التجربة والخطأ على المستوى (القل) وإن صح هذا في الحيوانات فإنه لا يصبح بنفس الدرجة في الإنسان ، وهو ما فإن هذا النوع من التفكير يربط بين الخبرة السابقة ، والحاضر المتاح والماض ، ويمد النظر للمتهدف غاية بذاتها ، وهو يتبع منحى الفرض والاستنتاج Hypothetico-deductive.

الطالب : بصراحة لقد اختلط الأمر على ، حين اختلط الإدراك بالتفكير بالتعلم ، ولن أسألك مرة ثانية لأنك ستجيب أن هذه هي طبيعة علمنا والأمر يتوقف على زاوية رؤيتنا وعلى لنة حديثنا حفظتك حتى اليأس ، أكل أكل وأمرى إلى الله .

المعلم : إذا أردنا أن ننظر إليه من زاوية إيجابية والموضوعية فلنا أن هناك (١) التفكير المتمركز حول الذات Egocentric وهو عاطفي وتمييزي ، وتقيضه هو (٢) التفكير الموضوعي Objective ، وهو خال من التأثير بالانفعال ومن التصب ، ويسمح بالمراجعة ، ويستمد على الحقائق ، وعلى أقل قدر من الذاتية .

(*) Thinking could be seen in terms of the 'how' of the process:

(1) It could be simple, just as perception; giving meaning to a stimulus.

(2) It could be an actual trial and error (mainly in animals and young children). This could occur on a mental level and takes a hypothetico-deductive pattern and is mainly restricted to human beings starting from late childhood. It is sometimes called insight thinking. It utilises hind-sight, foresight and present information.

الطالب : إنى لا أصور — بصراحة — تفكيراً لا يصطبغ بكل ماهو ذاتي ،
أو بأصوليك ليس ذاتياً ، وما أعرب ألفاظك بأخى .

العلم : عندك حق ، حتى أن كلمة « الموضوعية » (*) أصبحت أملاً أكثر منها
واقفاً ممكناً ، والحديث الآن يجرى عن الذاتية للتفردة الخالصة ، في مقابل
الذاتية المتبادلة Intersubjectivity ، ممتدين على الاتفاق بين أكثر من
ذات حول ظاهرة ما ، حتى أقرت هذه الطريقة كبديل نسبي عن الموضوعية ،
واعتبرت صحيحة معلوماتها على قدر ما تتميز به الدوات المتلفة عليها من
موضوعية في نوع وجودها .

الطالب : لا لا . . . عندك ، لا أستطيع أن أتابع ولا حرف مما تقول .
العلم : يا سيدي ، في علمنا هذا بالذات ، تكاد تكون الموضوعية الطالقة من
المتحيلات ، ألست ممي في ذلك ؟
الطالب : حسب فهمي . . . معك .

العلم : فنحن نلجأ إلى أخف الأضرار ، وهي أن يكون الباحث ذات نفسه من
من نوع جيد .

الطالب : نوع جيد ؟ مستورد ؟ أم بالضيان ؟
العلم : رجئنا إلى السخرية ؟
الطالب : ماذا أفعل لك ؟ تقول باحث من نوع جيد ، ثم ما لهذا والحديثنا عن
التفكير الموضوعي .

العلم : ألست أنت الذى قلت أنك لا تصور تفكيراً لا يصطبغ بما هو ذات ، وقد
وافقتك على ذلك ، إذا لابد أن تتفق على ماهية الموضوعية في التفكير ،

(*) Objectivity, in its pure form, proves to be more and more a far reached goal. It is giving its place to a nearer phenomenon known as inter-subjectivity. This means that what is to be considered relatively objective is what a group of people (usually of certain qualities) can agree upon to be so.

وعلاقتها بألكة القياس، وهى هنا الإنسان ذات نفسه ، فإذا قلنا «نوع جيد» ، فإننا أعنى أكثر موضوعية ، أى أنه يستطیع أن يكون أقل تنسبا ، وأكثر سمّا لا يقال ومراجعة لما یرى ، وتقبلا للاختلاف ، وممارسة للدهشة ، واحتیالا للجديد وكل ذلك یجمل تفكيره ، وخاصة إذا تبادله مع آخر ، یا حبذا من نفس النوع البشرى سالف الذکر ، أكثر موضوعية ، ویسمى ما یفتقان (أو یفتقون علیه) صحيح بالاعتالية أو التراضى *Consensual Validity* .

الطالب : الله الله !! ستوصل إلى العلم ونكتشف للعرفه بقود « القسمة والتراضى » أحسنم والله ، ومع ذلك فأنت تهز تنصبي لفسكرى، وتفقى به، حتى أكاد أختل . العلم : الشر یمد عنك ، ویحفظ الله عليك هجاعتك وذكاؤك ممّا ، فهاتین الصفتین هما اللتان تسمحان باستمرار حوارنا .

الطالب : ترشونى بالديج ثانية ، إستمرو ولا یهملک .

العلم : آخر تقسمة للتفكير قد تقابلها فیا یتصادف بین یدیک من كتب هى ما ینظر إليه من جهة اتصاله بالواقع (١) فالتفكير الواقعى *Realistic* هو شديد الشبه بالتفكير الموضوعى سالف الذکر (٢) والتفكير المثالى *Idealistic thinking* هو شديد البعد عن الواقع والقرب من عالم المثل صبة - أو مستحيلة التحقيق - وهو یرضى الذات ویحسن منظرها أملم صاحبها ، ولكن فاعليته أقل بكثير ثم (٣) التفكير الخیالى *Fantastic* وهو مبتعد عن الواقع أيضا ولكن دون حتم كونه مثاليا من عدمه ، وقد يكون مرتبطا بتحقيق الأمانى فى عالم الخیال *Wishfulfilling thinking* ، وقد یسمى التفكير الأمل أو الدانى *autistic* حين تتحكم فيه السوائل الداخلية والظلمات الخفية (الیكازمات) تحكما مطلقا .

(*) Thinking could also be classified into:

(1) Realistic (2) Idealistic and (3) Fantastic.

الطالب : ألم تذكر لي منذ قليل نوعاً أسميته « ذاتويا » وأنتك ترجمته Egocentric ،
ثم ها أنت ذا تتكلم عن النوع الذاتي وتسميه Antietic ، أرسنى على يرحى
لا أرتبك . .

للمعلم : حاضر حاضر ياسيدى ، الصعوبة في اللغة والترجمة ، إذ لابد أن نتحت الألفاظ
لنفرد بين المفاهيم وبعضها ، وإن كان لا يخفى على ذكائك أن ما هو ذاتوى
لا بد وأن يحتل بما هو « ذاتى » أى أن ما يتركز حول الذات لا يبدو أن
يكون محكوما برغباتها وخفاياها ودفاعاتها فهو ذاتى أيضا ، ولكن ينبغي
أن تمددنى وتمدد لنتنا في مرحلتنا هذه وهى تتحتم مختلف مجالات العلم
الانتحاماً ، وهى غنية ومرة وقابلة للتعديل .

الطالب : ولكنك ذكرت أن التفكير الذاتى هو نوع من التفكير الخيالى فهل
الخيال أو التخييل تفكير .

التخييل (والأحلام)

Imagination & Dreams

للمعلم : طبعاً تفكير ، بل عز التفكير ، ألا تذكر أننا قلنا إن التفكير هو نوع من
الترباط وإعادة الترباط والخيال هو ترباط على مستوى أعقد وأسهل معاً .

الطالب : كيف يكون أعقد ثم يكون في نفس الوقت أسهل ؟

المعلم : هو أعقد لأنه ليس مألوفاً ، هو تكوين ترباطات جديدة غريبة في المادة
لم يسبق أن يصعب بعضها بعضاً ، وهو أسهل ، لأنه ليس ملتزماً بالقواعد
الثابتة السابقة ، فأى شيء أو معلومة أو جزء من معلومة يمكن أن يرتبطها
التخييل بأى شيء أو معلومة أو جزء من معلومة اللهم إلا في التخييل الموجه
المستول وهو قولم الابداع .

الطالب : الله الله ! ! تخيل غير مستول (!!) ، هذا كلام غريب على المعلم ، يا سلام
« لو كنت للمستول » .

للعلم : ماذا كنت تعمل ؟

الطالب : كنت ألقى كل تخيل غير مسئول ليرتاح الجميع .

العلم : هذه هي القسوة الشباية الخطرة ، إن للتخيل (وهو الإبداع غير المسئول وغير الوجه إذا أردت) فوائد لا يمكن الاستثناء عنها .

الطالب : وكيف كان ذلك ؟

العلم : (١) إنه بمثابة أجازة للمخ من الوعي التسلسلي الترابطي للوجه باستمرار
(٢) إنه بمثابة لعبة للمقل الذي تسمح بمودته إلى النشاط المنظم المنطقي
أكثر تماسكا .

(٣) إنه يسمح بالبعد عن الواقع في راحة خيالية محمية ، مادامنا ملتزمين
بالرجوع إلى الواقع « كما كنت » .

الطالب : « كما كنت » ؟

للعلم : وأحسن ، إذا كان التخيل قد أدى وظيفته .

الطالب : إذا كيف تسميه بعد ذلك غير مسئول ؟

للعلم : آسف . . عندك حق ، يبدو أنه مادام مفيدا فهو مسئول مما يحدث من
فائدة ، ولكن دعنا نسميه غير موجه ، أو غير مقصود لأنه . . اللهم أنه
ليس هملا هادفا على قدر مانى والسلام .

الطالب : وهل هذا اللعب المقل كله واحد أم ستصنعه لنا كالمادة ؟

العلم : جئت به لنفسك ، خذ عندك (*) :

(*) Free imagination could be :

(1) **Imaginative play** in children in the form of make-believe or story telling where the child narrates or acts in fantasy as if it is actual reality. ==

١ — هناك اللعب الخيالى الذى يمارسه الأطفال عادة فى شكل قصص من نسيج الخيال أو القيام بأدوار يتمصون فيها الكبار أو أبطال السينما وإضافة تفاصيل جديدة وعليها وما شابه ذلك .

٢ — ثم هناك أحلام اليقظة عند المراهقين خاصة .

الطالب : وللمراهقات ؟

العلم : وللمراهقات يا نبيدى ، ولكن خيئك هذا يشير إلى أن خيالك وأنت تتصور « مراهقة » تسترق فى أحلام يقظة مما فى بالك ، هو نمط نوع من أحلام اليقظة .

الطالب : هذه واحدة لك ، أأكل لو سمحت ، لأنك قصرت التخييل على الأطفال والمراهقين وكان جنباً بكم لاختيائون .

العلم : بالمعكس ، بل لعل خيالنا أخطر لأنه لا يفيد كثيراً ، كما أنه جامد غير متحرك ومختلط بالواقع بشكل شديد .

٣ — وكثير من التفكير الذى أسميناه التفكير الآمل Wish fulfilling أو الذاتى Autistic أو المتمركز حول الذات (الذاتوى) Egoistic أو أى تفكير غير موضوعى لابد وأن يحمل تخيلاً بدرجة أو بأخرى .

= (2) Day dreams, particularly in adolescence which is usually wishfulfilling, rationalization and compensation.

(3) Most autistic, egoistic and non-realistic thinking include some form or another of imagination.

(4) Dreams may be considered as a sort of imagination in their basic essence. Although they occur beyond normal consciousness during sleep, they are free associations, predominantly pictorial and utilizing primary processes (such as condensation, symbolization,... etc).

الطالب : ولكن قل لي إذا كانت أحلام اليقظة نوع من التخييل أليس من الأولى أن تكون الأحلام الفعلية نوعاً من التخييل كذلك .

المعلم : يا سلام عليك وعلى أسئلتك للضيقة ، نور الله عليك .

الطالب : وعليك ، لا بد أن وراءك نية استدراجي ، أنا لا أعرف أى إضاعة في سؤالى بالله عليك .

المعلم : ٤ -- إن الحلم يأسىدى هو عز التخييل ، وهو يحدث أثناء النوم ، ولكنه تراجلت حرة غير موجبة ، ثم هو صور تتألف كينها اتفق في أغلب الأحوال ، ثم هو بعيد عن الواقع تماماً ، وعن التسلسل المنطقي ، وكل ذلك يشبه التخييل تماماً ولكن

الطالب (مقاطعاً) : ياويلي من لكن هذه .

المعلم : لكنه لا يحدث في الشهور الواعي ، وبالتالي فاعتباره نوعاً من التخييل يحتاج إلى استعمال القياس أو المجاز أو تفسير آخر .

الطالب : ولكنى أذكرك أنك لا ترتاح إلى لفظ اللاشعور وتعتبر كل ما هو غير ظاهر شعوري أيضاً ولكنه شعور حقيق ليس في متناولنا .

المعلم : هذا هو التفسير الآخر الذى يسمح للمعلم بأن يعتبر تخيلاً .

الطالب : وهل له نفس الفوائد التى ذكرت .

المعلم : فوالد ؟ إن الأحلام لو تعلم ، وكأنت بأبحاث رسام الملح الكهربى ، وكذا عاينتها في خبرتى الكاينيكية لبدو في نفس أهمية اليقظة بما يحدث فيها من إدراك وتفكير وتعلم وتذكر ، بل إنه قد خيل إلى أحياناً أنها أهم من اليقظة .

الطالب : أهم من اليقظة ؟ !

المعلم : أقول خيل إلى .

الطالب : خيل إليك ؟ وهل سأبنى معلوماتي على ما خيل إليك ؟ الله الله !!

المعلم : صبرك بالله ، لقد أجروا تجارب على الحرمان من النوم وثبت أنها تعطل التوازن لدرجة الملوسة والحداد الحسى وحتى الهياج .

الطالب : ياه ١١ شيء أشبه بالجنون .

المعلم : هو كذلك .

الطالب : لا يا عمى ، يكفي هذا وسأذهب لأنام .

المعلم : نوم العافية ، ألا ما أصدق أقوال العامة ، فعلا النوم صحة وعافية !

الطالب : ولكنك تتكلم عن الحرمان من النوم وليس عن الحرمان من الأحلام .

المعلم : بل لقد أجروا تجارب على الحرمان من الأحلام (*) بوجه خاص وثبت أنها تحدث نفس الأثر الذى أخافك .

الطالب : أى والله أخافنى بحق ، ولكن كيف يجرون هذه التجارب و« يمشنون » على الحلم فيحرمون المجرب عليه منه بالقدات دون النوم الآخر ؟

المعلم : لا تجر جرنى إلى التفاصيل ، وباختصار فإن ذلك يتم بمساعدة رسام للنح الكهربي حيث يوجد علامات مميزة للمسمى « النوم الحالم » .

الطالب : النوم الحالم ؟ وما هى تلك العلامات .

المعلم : يا أخى لا تجر جرنى ، إنه فترة النوم الذى تحدث فيه الأحلام وصاحبها ذبذبات سريعة تظهر لمدة عشرين دقيقة كل تسعين دقيقة ، ويسرّونها إلى حركة العين السريعة وكأنها تلاحق صور الحلم ، وإذا أيقظت أثناءها يتذكر فى المادة الحلم الذى كان يحلم به لحقتها .

الطالب : التائم منمنض العينين يلاحق صور الحلم ؟

المعلم : ولم لا ، لأن الصور تصدر من الداخل ، والإثارة داخلية والملاحقة داخلية ،

ولقد اسمعوا هذا النوع من النوم — نسبة إلى هذه الحركات — باسم : نوم

حركات العين السريعة **نحس** Rapid Eye Movement Sleep REMS.

الطالب : **نحس** ، أهكذا تفعلون باللغة تحت اسم العلم .. **نحس** ؟؟

العلم : اللغة لاحقة للمعرفة وخاصة للعلم وليست سبجا للمعرفة ولا قييدا على العلم .

الطالب : **نحس** ؟ **نحس** ؟ كيف سأحفظ هذه الكلمة يا لله عليك ؟ « **نحس** **نحس** »

نحس .. يا الله ... أكل أكل ، هل جاءت من هذه ؟

العلم : أنت الذي فتح الباب عليك وإغلاقه .

الطالب : ولماذا ؟ لإجمل المائة مائة وواحد ، ماذا عندك أيضا .

العلم : أريد أن أذكرك بفوائد النوم والأحلام حسب ما رأيتها في خبرتي

الكليتيكية (*) :

١ — إن أهمية الأحلام ليست في محتواها بقدر ما هي في وجود

الظاهرة ذاتها .

(*) يمكن الرجوع لبعض التفاصيل بهذا الشأن في كتابي : دراسة في علم السيكوباتولوجي

صفحات ٢٢٧ ، ٢٦٩ ، ٢٧١ ، ٢٢٨ ، ٢٧٣ ، ٣٥٥ ، ٣٥٦ ، ٦٢٧ ، ٦٣٩ ،

٦٤٠ ، ٧٠٢ ، ٧٠٣ ، ٧٠٤ ، ٧٤٠ .

(*) Dreams represents free associative activity reorganizing acquired and stored information. This is complementary to what happens during wakefulness.

(1) The dream phenomenon seems to act as a safety valve against disorganization and malfunction of the brain.

(2) Deprivation of sleep in normal individuals produces irritability, hallucinations and even excitement. This picture simulates mild psychosis. Deprivation of dreams (i.e. Rapid eye movement sleep; REM sleep) produces the same picture.

(3) It solidifies the learnt material in a harmonious set or organization and thus it becomes more efficient, ready to act and reproducible.

(4) It represents the basic component of the natural pulsating analogue of brain function.

٢ — إن الترابط الذي يحدث في الحلم هو اجترار المادة الموجودة ومحاولة فيسيولوجية تقسية لإعادة تنظيمها .

٣ - إنه من خلال نفاط الأحلام السوى تثبت المادة المتعلمة وترتب بحيث تصبح أقرب إلى القاعلية عند التزوم ، فغشاق الحلم جزء مكمل لمسلية المتعلم إذا كنت تذكر الصور النمطية وما سبق أن ذكرناه ، فإن هذه الصور هي التي تتمنع وتعلم بها .

٤ — إن الأحلام صمام أمن ضد الجنون ، حتى ولو لم تتألف مع مادة البعظة أولا بأول .

• — إن التناوب بين اليقظة والنوم والحلم هو جوهر طيعة الحياة العقلية حتى آتى قابله ببضات القلب (*) اندفاعاً وتراحيا .

الطالب : عندك ، لقد كنت اظن من فرط حماسك اننا ، لانتم لنتراجع ولكننا نتمام لنحلم .

المعلم : ونتم ما قلت ، ولكن يبدو أننا ننام لثروات ونعلم ، ونحلم لتنظيم حياتنا العقلية ويثبت محورها ، ونطلق ما لا نستطيع أن نطلقه في اللحظة . . .

الاعطال (مقاطعا) عندك عندك ، أنت ما صدقت وانكنت .

المعلم : حاضر يكفي هذا فما هو إلا دليلك إلى النفس وليس مرجعك فيها .

الطالب : ولكن قل لي ألم يكن « فرويد » على حق إذا حين أعطى تفسير الأحلام كل هذه الأهمية .

(*) يمكن الرجوع إلى تفاصيل هذه الفكرة في كتابي دراسة في علم السيكونولوجيا وخاصة صفحات ١٢٨ و ١٢٦ و ١٥٦ و ٢٠٠ و ٢١٥ و ٢٤٦ و ٢٤٩ ، ٧٠٤ و ٦٤١ .

لللم : أشهدك على نفسك أنك أنت الذى تعود لفتح الموضوع .

الطالب : هذه المأومة وكفى .

لللم : من يدريك من أكتفى ، أنا ما أصدق أن تفتح هيتك حتى أغرقك بما أتى
أن يسمه أحد ، اسمع ياسيدى إن لى رأيا فى هذا الموضوع قد تجده غريبا ،
أوجزه فيما يلى حتى لا أطيل .

الطالب : ولم لا ؟ أطل أطل حتى « تسكل » ، هذه فرصتك !!
لللم : كله منك غخذ عندك :

١ - إن فرويد جبرى فريد(*) ، اعتبر اكتشافه عن الأحلام أم
ما اكتشف وأنه « حدى لا يؤتى للمرء مرتين فى عمره » وفى نفس الوقت
اعتبر أنه اكتشف « أكثر الأمور بداهة » .

٢ - ومع ذلك فإنى أعترف أن ما حدث بعد هذا الحدس هو سوء
تأويل له ، فقد اكتشف فرويد بحدس المبصرة وعمق الرؤية (داخل ذاته
فى الأغلب) أن الأحلام من أكثر الأمور أهمية لاستمرار حياة الإنسان
وتوازنه وحين ذهب لتفصيل ذلك حتى أصبح حدىه علما قابلا للانتقال بالغ
فى أهمية محتوى الحلم دون ظاهرتة فى ذاتها .

٣ - إنى أستطيع أن أقول لك رأى أن فرويد العظيم قد فتح باب القصر
العظيم ، ولكنه لم يدخله حيث غنائه قراءة النقوش على الجدران عن معرفة
الوظيفة الفعلية والحركة التنظيمية الحائلة داخل هذا الكيان الرائع .

(*) Freud's intuition about the indispensable role of dreams in normal life was a touch of genius. However it proved later on that the dream phenomenon in itself, rather than the interpretation of dreams is the fact that counts.

المطالب : الرائع ؟

المطالب : ولكنه لم يكن عنده الوسيلة لذلك .

العلم : عليك نور ، فام يكن عندهم حينذاك رسام للمخ الكهربائي ، ولا فكرة
عن ما هو نوم حالم ، ولا دراسة عن تأثير البقاير المختلفة المعالجة للمرض النفسى
على كية هذا النوم ، ولا خبر عن أثر الحرمان من هذا النوم الحالم على
توازن النفس .

المطالب : ما اجل العلم اذ يقبل جوهر الاشياء ويتغافى عن انحرافات التفاصيل
فيشكل بعضه بعضا .

العلم : بهذا التعليق منك اربح انا بدورى واسألك هل هناك علاقة بين الحلم
والتخيل ؟

المطالب : نعم؟ نعم؟ ولكنى جاهز لثل استلكت هذه والاجابة التى فهمتها هى أن الحلم نوع
من التخيل الحر على مستوى شعورى أسمى يمد تنظيم محتوى المخ ، ويثبت
تعليمه ويوالتف بين تناقضاته ويغري بعض محتواه كصمام أمن ، أليس هذا
ما قلته تقريبا .

العلم : إن هذا يكفى لأن المسخول فى تفاصيل أكثر لن ينمى بنا إلا إلى تفاصيل
أكثر فأكثر ، والمشكلة فى اعتبار الحلم نوعا من التخيل تأتى من الاختلاف
حول إمكانية أن يكون للترايط الخيالى مبيدا عن الوعى ، ولو أن هذا هو
ما يحدث تماما فى فترة الكون فى : الإبداع : وهو التخيل الهادف للوجه (*)

المطالب : أخيرا متحدثنى عن الإبداع ، هاتها ياساقى .

العلم : ساقى ماذا ؟ وهاتها ماذا ؟ نحن نقرب من أعظم وظائف الكائن الإنسانى
النفسية ، فالزم الوقار وأحسن الاستماع .

(*) Creation is directed goal-seeking imagination.

المطالب : ولكن أحسن الاستماع أفضل حين لا ألزم الوفاة .

المعلم : تظاهر به على الأقل حتى لا تقطع سلسلة أفكارى .

المطالب : لا أعذك إلا بما أستطيع ، وهأنذا منمت .

المعلم : الإبداع هو هو التفكير فى أعظم أشكال قدرته على إعادة الترابط بشكل جديد حتى ليخلق توليفات جديدة (*) .

المطالب : توليفات جديدة ؟ إذا هى ليست ترابطات مثل التى ذكرناها فى الإدراك والذاكرة وحتى التعلم .

المعلم : ممكن حق ، ولقد خطر فى بالى أن أسمى هذا الإبداع ما بعد الترابط (أو التفكير البترابطى) (**). ولكنى اكتفيت بأن اعتبره الترابط الأسمى ، والمهم أنه ترابط لتأليف كيانات وتوافقات جديدة ، أكثر منها استعادة لترابطات وتسلسلات مكررة .

المطالب : لماذا تصر على حكاية « ترابط » « ترابط » ، اليس الإبداع هو خلق الجديد كما أبحث .

المعلم : يا أخى هل يخلق الجديد من الهواء الطلق أم من ربط جديد يصنع كلا جديدا من أجزاء قديمة .

المطالب : أليس هذا هو التخيل ، ربط أى شيء بأى شيء ؟

المعلم : هل نسيت أن هذا التأليف الحريين أى شيء وأى شيء هو التخيل غير

(*) Creation is but thinking in its highest ability to associate and reassociate to create new synthetic structure.

(**) Metasyncretistic thinking.

المثول ، وإن أكبر مثال على ذلك هو التأليف بين النصف الأعلى لجسم إنسان والنصف الأسفل لجسم سمكة في تخيل أسطورة هروس البحر .

الطالب : وهل هذا إبداع وفن ؟

للم : ياسيدى لا تخطئ ، هذا هو التخيل ، فإذا دخل في نسج قصة أو رسم تشكيلي متناسب ، أو في قصيدة شعرية أو حتى في فكرة غواصة أصبح هو الإبداع لأنه لم يصبح « أى كلام » ، و « أى ربط » ، بل أصبح خلقاً وتأليفاً جديداً بين أجزاء قديمة .

الطالب : كل ذلك تريد أن تصوره لى باعتباره عمليات في المخ ؟

الملم : نعم نعم ، ولعل في هذا ما يضعف رغبتك في الاستماع ، إن قلة الترابط بلغة المخ تتم على مستوى ترابط النصفين الكرويين Cerebral hemispheres إذ يصلان معاً في تناسق فائق .

الطالب : هكذا تريد أن تؤكد أن علم النفس هو وظيفة المخ الأعلى .

الملم : عليك نور ، وأذكرك أنكم في الفسيولوجى لم تميزوا النصف المتخفى Recessive hemisphere أى اهتمام .

الطالب : أى واهه ، وقد كنت أعجب وأنا إذا ذكر أن منطقة بروكا Broca's area تقع في النصف الأيسر فقط لمظننا ، وكنت أسألك متى وبين قمى عن الحكمة في هذا ، وما فائدة النصف الآخر .

الملم : إن هذا التساؤل هام وخطير ، وقد بدأ منذ سنة ١٩٦٤ ، وصلة عالم الاعصاب الفيلسوف السبرى هوجلج جاكسون Hughling Jackson ، وفي سنة ١٩٧٦ قال هانسن Henahan أن المخ الأيمن أقل أهمية من الأيسر (*) وهو ليس إلا عضواً ناقصاً وعجزنا .

(*) سوف نتحدث عن المخ الأيسر دائماً باعتباره الطاقى في الشخص الأيمن والعكس صحيح بالنسبة للشخص الأعسر ولن ننتبه على ذلك ثانية في السياق القادم حتى نهاية الفصل .

الطالب : وحتى لو كان مخزنا الأيدل ذلك على أهميته وقد سبق أن قلت إن الإنسان
« كم من المعلومات ؟ »

المعلم : تمسك لى على الواحدة ، ثم كم ولكنه كم نشط جاهز لتوليفات جديدة
باستمرار كما أن فى كل ناحية من المخ تخزن تصانيف مختلفة عن الناحية الأخرى ،
نظام على أحدث ماوصلت إليه الحياة ، فقد ثبت أن للمخ الأيمن علاقة بالصور
والإتنام والتراكيبات الكتابية فى حين أن المخ الطاغى له علاقة بالرموز والأجزاء
السلسلة أكثر .

الطالب : الله الله !! أوشيف منظم حسب الصنف ؟
المعلم : يكاد يكون الأمر هو ما تقول ، وهو ليس أوشيفا غريب بل وظائف
متخصصة بأدائها .

الطالب : تريد أن تفهم أن وظيفة نصف المخ التنحى غير نصف المخ الطاغى ؟
المعلم : نعم ، ولقد لاحظت منذ قليل أنى أنكم عن المخ الطاغى وليس نصف المخ ،
وكان هذا قصدا منى لاختطاً .

الطالب : أى أننا عندنا عنين لامخ واحد .
المعلم : وربما أكثر ، ولكن الأمر يتوقف على طبيعة استعمال التعبير .

الطالب : لن أسأل حتى لا تضيق فى التفاصيل ، فلماذا عندك من أدلة على طبيعة عمل
المخ التنحى .

المعلم : وصفت علة السوفيقية اسمها لوريا Luria من قديم تفوق هذا المخ فى الموسيقى ،
قد وصفت حالة ملحن أخرج أعظم أعماله بعد أن أصيب بالجزع عن النطق
(الأنازيا Aphasia) نتيجة لإصابة مباشرة للجانب الأيسر ، وقد ثبتت هذه
الظاهرة من قديم فقد وصف دالين Dalin منذ سنة ١٧٤٥ حالة من فقد
للنطق التسلسلى (وهى أساس اللغة مثلا) مع الاحتفاظ التام بالقدرة للموسيقية

حيث وصف شخصا أصيب بشلل أيمن تام وقد التلق ومع ذلك احتفظ
بقدرته على غناء ترنية مسييح كاهي كلما بمجرد أن يساعده آخر على بدايتها ،
وقد اعتبر «هشن» أن الجانب الأيمن بدائي في أغلب التواحي ، واعتبر -
إذا - أن الفناء يتم بواسطة الجانب الأيمن بعد قد التلق نتيجة لإصابة
الجانب الأيسر .

الطالب : بدائي ؟ اليس في ذلك ما يفسر ما أخذناه في الثانوية العامة من أن الشعر
سابق في تاريخ الأدب والنثر والشعر موسيقى والنثر تسلسل .

المعلم : هذه إشارة طيبة .. تطلعتي على أنك فاهم ..

الطالب : والله ولا فاهم ولا يحزنون ولكن أصبر عسى .

المعلم : هل تكفي هذه الإهارة في هذا المجال ؟

الطالب : لا .. لا .. إن هذا الموضوع هو أول موضوع يهرني وتطلعتي أنك لم
تضحك علي حين قلت إن عليك هذا هو وظيفة المضمث مثل بقية فروع القسيولوجيا
التي ندرسها ، هات كل ما عندك حتى ولو لم يكن علينا في الامتحان .

المعلم : مادام هذا هو طلبك فاعلم أنه قد ينطبق علي ما وصف حالة الموسيقى الشهير
رافل Ravel الذي أصيب في قمة مجده بفقد القدرة علي التعرف التحليلي للموسيقى
في حين لم يفقد القدرة علي «الف» ، كما أنه لوحظ أن بعض الحبرات الشعرية
قد تظهر لأول مرة بعد الإصابة الجزئية أو المؤقتة بفقد التلق نتيجة للإصابة
بتلف المضمث الأيسر .

الطالب : إذا يحق لي أن أعجيل آني لو شرحت مضم موسيقار أو موسيقى لوجدت عنده
الأيمن أضخم وأزهم .

المعلم : نكتة هذه أم سخرية ؟ إن وظائف المضم في قمة كفاءته تشكل بعضها بعضا ،

فكل منع (أو كل نصف إذا هفت ونحن نتكلم عن التكامل) له تخصصه ،
ولكنه يكمل الآخر .

الطالب : ولكني أذكر وأنت تحدثني عن ظاهرة الرؤية السابقة Deja vu
التصنيف تعلم ما نفس الصورة في الإدراك بإدراك جزء من جزء من الثانية ، وقد
فسرت بذلك أن الإيمان في هذه الحالة يحيل إليه أنه رأى نفس المنظر قبل ذلك ،
وقد فهمت أن التصنيف يقومان بنفس الوظيفة وهي الإدراك هنا مثلاً .

المعلم : ذاكرتك تمام القام ، نعم لقد حصل ، ولكن تبدو أن التفاصيل تختلف ،
أي أنها لا يفتكران في الوظائف من حيث المبدأ ، ويختلفان في التفاصيل .

الطالب : وكيف كان ذلك ؟

المعلم : أغلب الدلائل تشير إلى أن المنع الأيسر (الطاغي) هو المختص باللغة
أو التفكير الرمزي أو الإسنادي .

الطالب : وما التفكير الإسنادي أو سمحت ؟

المعلم : ألم تأخذ في النحو السند والسند إليه ، إن هذا هو التفكير الإسنادي واسمه
بالإنجليزية Propositional وقد اعتبر جاكسون من قديم أن وظيفة المنع
الطاغي ليس *Possession* الكليات ولكنه استعمالها ، فالإسناد ليس
مجرد نتاج الكلمات ولكنه أن تشير كلمة للأخرى بحيث تغطي الكلمات
(أو الكليات) معاً معنى لكل منها .

الطالب : أخشى أن يستدجنا الإغتاب - وهو طابعه مثلاً هو طابعي - إلى الخروج
عن الموضوع ، فهنا اختصرت لي الحكاية في الفروق بين عمل التصنيف ؟

المعلم : هل تحتل الجدول ؟ إذا سأعط لك جدولاً لحصه « بوجن » Bogen مشيراً
إلى تاريخ عمل كل نفس والوظائف المقترحة من وجهة نظر المعلم لأدى وسهلاً .

الطالب : ياليت أخى ولو فى الهامش .

العلم : جيا وكرامة ، دعه للهامش (٥) .

(٥) جدول يبين الفروق بين عمل النخين معاً وأسماء من وصفوه وتاريخ ذلك

الباحث والتاريخ	النصف الطايفى (الأيسر عادة) Dominant hemisphere	النصف الخمنى (الأيمن عادة) Recessive hemisphere
Jackson (1864)	Expression التعبير	Perception الإدراك
Jackson (1874)	Andito-articular السمعى - النطقى	Retino-ocular الشبكى البصرى
Jackson (1876)	Propositionizing الاستداعى	Visual imagery البصرى التمثيل
Weisenberg & McBride	Linguistic لئوى	Kinesthetic حركة عضلى
Anderson (1951)	Storage تخزين	Executive تنفيذى
McFie & Pierrey (1952)	Education of relation تعلم العلاقات	Education of correlation تعلم الارتباطات
Milner (1958)	Verbal لئلى	Perceptual - nonverbal إدراكى - غير لئلى
Semmes, Weinstein Ghent, Teuber (1960)	Discrete منفرد	Diffuse منتشر
Zangwill (1961)	Symbolic رمزى	Visuospatial مكانى بصرى
Hecaen, Ajurioguerra & Anglergues (1961)	Linguistic لئوى	Preverbal قبل لئلى
Bogen & Gassaniga (1965)	Verbal لئلى	Visuospatial مكانى بصرى
Levy-Agresti and Sperry (1968)	Logical or analytic منطقى أو تحليل	Synthetic perceptual ولائى أو إدراكى
Bogen (1969)	Propositional استداعى	Appositional تراكى

الطالب : لا . لا . لا . يا عم . لاحيا ولا كرامة ، إن مجرد النظر إلى هذا الجدول يطير برجا من مخي ، وإن كنت لا أعلم هل هو البرج الأيمن أم الأيسر .
العلم : لا تنزعج سأبسط لك الأمر ، واحدة واحدة ، كل ما أريد منك أن تعرفه الآن هو عدة أساسيات متعلقة بهذه القضية .

الطالب : ولماذا ؟

العلم : لأنها أساس جوهرى فى فهمك بعد ذلك للأمراض النفسية وخصوصا الجنون بما سيأتى فى الجزء الثالث وعياك خير ، وهى أساس فهمك للترابط على أعلى مستوياته وبالتالي للإبداع ، وهى أيضا أساس تصديقك أن علم النفس هو أرقى فيزيولوجيا المخ ككل . . هل تذكر ؟

الطالب : أذكر ، ولكن ليس معنى ذلك كل هذا الكوم الجدول من الفروق والتفاصيل دون شرح .

العلم : دع هذا الجدول جانبا ، وبما رجعت إليه بعد حين ، وعليك الآن أن تعرف (*) :

(أ) أن للمخ عنان (على الأقل) وليس نصفين .

(ب) أن عمل كل منهما يكمل الآخر .

(*) (1) The encephalized brain is, at least, two brains rather than two halves.

(2) The function of each brain is complementary to the other.

(3) The dominant brain resembles a logical sophisticated scientist who perfects using symbols and learning linear causal relational chaining.

(4) The 'non-dominant' brain (though a misnomer) resembles the artist who utilizes more the pictorial language, the correlative association (rather than the relational causation). It is more concerned with the wholes rather than the parts and is thus active in processes like imagination and condensation.

(ج) أن اللغ الطاعى يشبه الشخص العالم للمنطقى ، التحذلق ، الذى يحسن استعمال اللفظ والرموز فى تسلسل ويحسن تلم العلاقات فى سينية متتالية .

(د) أن اللغ اللحنى (مع خطأ التسمية) يشبه الشخص الفنان الذى يتعامل بالصور أكثر مما يتعامل بالرموز المحددة ، ويحسن التركيب لا التسيب ، ويهتم بالكليات والتخيل والتراكم والتكيف .

الطالب : عندك عندك إن ما أعلمه أن العالم مبدع ، والفنان مبدع ، فكيف تحصل بينها هكذا وأنت تتكلم عن الابداع ؟

المعلم : هذا تشبيه ، مجرد تشبيه ، لأن ما أريد أن أوصله إليك هو أن الإبداع الحقيقى هو جماع بين ما يسمى لنا وبين ما يسمى علماً ، ولقن بصوره ووكلياته ، والعالم يرموزه ومادلاته هما عمودى مبدع الإبداع وقدر الحلق .

الطالب : ياه ١١

المعلم : إن الابداع الحقيقى هو نتاج عمل الفئتين معاً معاً .

الطالب : يا سلام عليك ، هو ذاك ، يبدو أنه هو ذاك وكان *Corpus callosum* مهمة جداً فى الإبداع .

المعلم : اسمها بالمرية ١ الجسم المتصل (*) ، وقد درسوا عمل نصف اللغ متصلين

(*) يقول ماك كولوش Mc Culloch وجارول Garol منذ سنة ١٩٤١ أن الجسم المتصل يحوى من الألياف ما يساوى وزيد عن مجموع الألياف المحاطة والمساعدة فى أحد التصفين الكرويين ، ومع ذلك فالمعرفة عن حقيقة وظيفته ضيقة للغاية .

وقد وافق جليس Glee ما استنتجه كل من ميزوسهرى Myers & Sperry من أن الجسم المتصل هو الوسيلة التى يستعمل بها النصفان الكرويان أن يشاركا فى العمل معاً بحيث يفتقد أحدهما من خبرة الآخر .

وقد كتب ف. برنر F. Bremer « لقد تبين الآن أن وظيفة الجسم المتصل تصاحب أعلى وأكثر التعاطلات بعمقنا فى اللغ » .

أيضا من خلال قطع هذا الجسم في بعض الحيوانات الراقية ومن خلال دراسة بعض حالات الصرعين الذين يخضعون لعملية هق هذا الجسم ومن خلال بعض الأورام التي توقف عمل هذا الجسم ووجدوا دوره هاما لسل الخلية مما أى هاما جدا للإبداع .

الطالب : يا سلام ، لقد كنت أستبين به في التبريح لأنه جسم متعظم ليس له علاقات كثيرة وحفظ علاقته سهل جدا فلم أكن أتوقف عنده ولكن ها أنت تفاجئني أن له وظيفة بالغة الخطورة .

المعلم : حصل ، وقد قال عالم اسمه فيجان Fegan « إن كل الملاحظات تدل على أنه بعد هذه الجراحة نجد أماننا انساني له عقلين وبجالتين للوعي متصلين ، والسؤال الطروح هو « هل قطع الجسم التندمل يحدث شقا في وظيفة العقل ، (أو ازدواج) أم انه يظهر ازدواج قائما بالكل .

الطالب : كدت تتخنى أن لنا غان ضالا .

المعلم : إن لاشلي Leashley (وهو من أشرت إليه في أول هذا الدليل) يقول بأن علماء النفس - على الأقل في الفترة الأخيرة - لا يحدون سينا أو منطلقا في التحسك بذكورة وحدة العقل .

الطالب : إن أخاف أن تكون كل الدراسات السابقة للتفكير لم تدرس إلا التفكير النصف الطاعى ، أو قل الميع الطاعى حتى لا نتجج ، فاللغة والكلام والمنطق والحساب كلها تابعة له كاهمت ، وعلينا إذا أن نبدا دراستنا من جديد للمع الآخر وبذا يتضاعف للقرر .

المعلم : كل هناك للقرر ، للقرر ، ألن تمشق العلم أبدا ؟ نعم ياسيدى نحن نحتاج ربما لشبرات الستين حتى نعيد تنظيم معلوماتنا بعد هذا الفتح الجديد .

الطالب : ياسيخان الله ، علينا هم متثل كما قلت لك ، ولاوقت لدى للمشق ياسيدى .

المعلم : حاضر حاضر ، ولكنى سأخبرك ببعض المعلومات من مدارس قائمة معلا

تؤكد هذا التميز ، بل سأحاول أن أدخل فيها بعض أقوال الفنانين والمبدعين
حق أجند انتباهك ، أو أقول لك...، سأضمنها في الماهى (*) حتى لا تنزعج .

الطالب : رغم أنك وضعتها في الماهى قد انزعجت .

المعلم : أنت حر ، فالآن علاج أمام الحقائق العلمية مفيد بلا أدنى شك .

(*) ١ — يقول ديمتري سكسكي « إن الضيق الذى ينبع من الطبيعة للزوجات لانسان يترك
آثاره على كل أعماله » .

٢ — يترجم أندريه جيد أن هناك صراع بين ماهو مقول وما هو غير مقول وأنه
يوجد نوعان من التفكير .

(٣) فرق وليام جيمس William James بين نوعين من التميز وهما التميز التفرضى
المعيق (الضليل) والتمييز الوجودى أو الكيانى (الكلى) .

٤ — إن مدرسة بافلوف وإتباعه قد أشارت إلى ماسى الجهاز الإشارى الأول
First signal system وهو أقرب ما يكون إلى التفكير الكلى والجهاز الإشارى
الثانى Second signal system وهو أقرب ما يكون إلى النوع المنطقى للسلسل الثانى .

٥ — إن العمليات الأولية التى وصفها فرويد أقرب إلى النوع الأول والعمليات الثانوية
أقرب إلى النوع الثانى بما يقع ذلك من شخص التصنيف .

٦ — عبر برونهاو Brunar عن هذه القضية بقوله « إن منطق العلم و « لا منطق »
الفن يتحدان بفتين مختلفين تماما ولكن يبدو أن كلا منهما يكمل الآخر .

٧ — يقول روش ، وكيس Rusch & Kees ويعتمد الكاتب أساسا أن يقب
الصور غير العقلية إلى صور عقلية .

٨ — يقول ستيفن سبنجر Stephen Spender « إن سبب الفكر تأتى أشمر بها
شككت إلى رذاذ الألفاظ »

٩ — يقول أينشتاين Einstein إجابة على سؤال جاك هادمار Jacques
Hadamard وهو يحاول وصف خطوات إبداعه التى :

« . . . يبدو أن المكومات الفيزيائية (الضوئية) تمثل كقومات أولية و التفكير ،
وماهى إلى إعلامات وصور و ارتباطات أشبه بالعب تحريا ، وق حالتى فإن هذه القومات
الأولية هى مرتبات أو بسى النوعيات العقلية ، وفى المرحلة الثانية يأتى البحث عن الكلمات
والعلاقات حين يكون العب الأول قد استوى حقه جامزا لا أخرج بالارادة » .

الطالب : ولكن خبرني ، كيف اختص كل نصف ، آسف ، كل منع ، بوظيفة تلك
وهما في التتبع سواء بسواء ؟

العلم : هل رأيت فائدة ارتطاجك ؟ إنه مزيد من الأسئلة ، طبعا لا أحد يعرف كيف
حدث التخصص على وجه التحديد لأن ذلك يتعلق بتاريخ فيلوجيني (تاريخ
تطور الحياة والأحياء) طويل ، إلا أن نمو اللغة بالذات وتمهيدتها في أحد
التيين يؤكد أن هذا التخصص أكثر ما يكون في الإنسان ، إلا أنه لا ينمى
أن يكون هناك تخصص حتى في حالة عدم وجود لغة ، ويبدو أن كل نصف
(أخطائي العادة) أغنى كل منع يختلف عن الآخر من حيث انتقاء للمعلومات
الداخلية والحتوى وربما الترتيب كذلك .

الطالب : يكتفى هذا ، كل شيء « يبدو يبدو » . . ومع ذلك .

العلم (مقاطعا) : أم شيء فيك هو « الماثللك » هذه .

الطالب : إتهزها فرصة وهيا .

العلم : ولم لا ؟ إن الموضوع يطول شرحه ، ولو تذكرنا خطوات الإبداع المألوفة ،
لظهرت اعتراضات شديدة حول هذا التحديد بينها بهذا الشكل السطح .

الطالب : عن أى خطوات تحدث ؟

العلم : آه !! ألم أقل لك ؟ إن خطوات الإبداع رغم اختلاف التفاصيل تلخص في (*)

(*) Phases of creative process are summarized as follows:

(1) **Preparatory phase**; identifying the problem and gathering information.

(2) **Incubation phase**: time and the least conscious deliberate attention.

(3) **Inspiration phase**: sudden arrival to the solution as if out of the blues.

(4) **Verification, elaboration and modification phase**: by tests of repetition, trial application and test of time.

(١) المرحلة التحضيرية حيث تختبر الشبكة وتمتلك المعلومات اللازمة
(٢) ثم مرحلة الحضانة وهي مرحلة انتظار ليس فيه نشاط ظاهري يتصلق تملقا
مباشرا بالمشكلة (٣) ثم مرحلة الإلهام حيث يصل المبدع إلى الحل ومثاله ضريبة
معلم جاءت فجأة وبقدرة خارقة في حين أنها إعداد ترتيب (٤) وأخيرا مرحلة
التحقيق والتطوير والتعديل وهنا يدخل الحل المطروح من خلال الإلهام
إلى معمل الواقع واختبارات الزمن ليتأكد أو ينفي أو يطور أو يعدل .

الطالب : بضمنك هل تصدق أن من يريد أن « يدع » سوف يمر بهذه المراحل
وكأنه ينتقل من سنة أولى إلى سنة ثانية وهكذا ؟

المعلم : طبعا مستحيل ، ولكن الذي أريد أن أؤكد لك هو أنه لا إبداع بدون
معلومات كافية ، وأن ما يسمى إلهام ما هو إلا نتيجة جهد وخبرة ومعلومات
هائلة وزاخرة ولكنها دخلت في مغن نشط نالقد يقظ يستطيع أن يعمل ككل .

الطالب : تنفى التصفين - آسف الحين - عبر الجسم للنمى ؟

المعلم : نعم ، وأكثر بما لا يترك جزءا قديما أو حديثا إلا واشترك في العملية .

الطالب : يا سائر استر هذا أمر مخيف ، مجرد تصوره مخيف .

المعلم : ولهذا فإن المبدعين قليلون .

الطالب : ولكن أليس منى أن المبدعين بهم شيء من كذا أو كذا ، معنى ليسوا
على بعضهم .

المعلم : أنهم ماتنى ، وأوافقك على ذلك ، ولكن هذا لا ينى إطلاقا أنهم مختل
المقل والبياد بأفه ، بل إن الإبداع هو قة العقل وبالتالي فهو قة الصحة لأنه
أكبر نشاط ترابطى رغم ما يبدو على المبدعين من شذوذ ، إلا أنه قد يكون
شذوذا إلى أعلى ، كما أن عدم توازنهم الظاهري أحيانا هو إعلان عن نشاط
عقلى خاص .

الطالب : ترابطى ؟ تانى ؟

العلم : نعم ، فإذننا نتحدث عن الوظائف الترابطية ، وقد تدرجنا بها واحدة واحدة من الإدراك حتى الإبداع الذى هو منتهى الترابط للتوليف .

الطالب : سؤال آخر لو سمحت ، هل هناك فرق بين البدع ، والفنان ، واللوهوب والمبقرى ؟

العلم : يا سائر استر ، إن هذا يحتاج إلى كتاب بأكمله ، ومع ذلك واحتراما لمشغلك سوف أقول ما أراه فى هذا الشأن فى إيجاز تعريفي شديد ، وأرجوك ألا تسألنى تفاصيل حتى لو اختلف ما أقوله عما تمرره أو ما هو شائع .

الطالب : لا أسألك حتى نتحدث لى منه ذكرنا .

العلم : فتح الله عليك ، اسمع يا سيدى (*) .

نولا : إن كلمة فنان قد أسوء استعمالها حتى أصبحت تصف التبريرية الترويقية ، كما قد صنف نوعا من الإبداع خطير ، ويستحسن أن تقتصرها على نوع خاص من الإبداع ، يئلب فيه الانشقاق Dissociation ، وهو جزئى

(*) The artist (after excluding abuse of the term) is not synonymous to the creative. His production is partly a sort of healthy dissociation and is relatively restricted to part aspect. The talented person is believed to be opposite to the genius and creative. The latter two terms are used, one instead of the other. Recent scientific language prefers the term creative. As Nathaniel Hirah wrote in his book *Genius and Creative Intelligence*: the genius creates the man of talent improves; the genius intuits, the man of talent analyses and explores; the genius aspires, his life goal is creativity, the talented are animated by ambition and their life goal is power, the genius is ever a stranger in a strange land, the talented are those for whom the earth is a paradise and social adjustment a natural and frictionless vocation.

يشمل جانباً دون آخر في المادة ، وموقوف (لا يستر معظم الوقت) أما هذا النوع الترفيهي والترفيقي فليبحث لمن اسم آخر تحت مادة «لغو» أو «فرشة» أو ما شئت من سميات .

ثانياً : وللوهور ، ليس ميدنا بالضرورة ، فهو متميز في أداء بذاته وليس مولفاً بين أجزاء أو متناقضات حتى ذهب بعضهم إلى اعتبار اللوهور تقيض اليدم .

الطالب : تقيذه ؟ !

العلم : تصور !؟ في حين أن اللوهور يحسن أداءه ، فإن المبقرى (وهذا هو الاسم الذى عنى به المبدع الخلاق ، ودعنا نستهمل لفظه مؤقتاً) يصنع الجديد ، وفي حين أن المبقرى يتمدد إلى حد كبير على حدسه ، فإن اللوهور يتقن التحليل التجزيئى ، وفي حين أن المبقرى يصلح حياته كلها لهدف الخلق الإبداعي فإن اللوهور قد يستعمل موهبته كوسيلة للحصول على أهداف منها القوة أو السلطة أو المنة وهكذا وهكذا .

الطالب : ياليتى لم أسألك .

العلم : لا ، لن تستطيع أن توقفنى إلا إذا أكلت :

ثالثاً : وجدنا أن المبقرى يكاد يكون هو المبدع في أغلب الأقوال وخاصة أن اللغة العلمية الحديثة تتخلل مرحلياً استعمال كلمة المبدع ، وهو ليس الفنان ولا اللوهور ، وإن كان عمله يخرج فناً ، وتتميزه عطية لمحة موهبة خاصة ، إلا أنه عادة فريد نوعه ، دائم الانبهار ، قادر على الدهشة ، متحمل للتناقض ، يصنع ترابطات جديدة بانشاط مستمر دون أن يتخلى أصالته حتى لو ظل وحيداً لا يتراجع مها حدث .

الطالب : هذا ليس ميدنا بل نيبا .

العلم : لا أريد أن أجيب أو أنفى ، ولكنه يحمل ألم النبوة ، وشرف الإصالة مساً .

الطالب : شكر الله لك ، وأرجو أن تقلل النقاش لأن أخاف على نفسي من البقرية ولا أحب الألم .

للمعلم : من حقا . . ، ولكن .

الطالب : لكن ماذا ؟ أريد أن أذاكر دروسى ، أذاكر دروسى كلها دون إبداع ، ماذا وإلا .

المعلم : وهذه الطريقة فى التربية تتناقى بتنمية المرحلة الأولى بحسب ، مرحلة الحصول على المعلومات ، وما لم ياحقها مايلها فأنت تكرر جيد لا أكثر ولا أقل .

الطالب : وماذا أفعل أنا ؟ أرسب من أجل خاطر عيون النصف المتبقى ، إنى أصور أنه لو عمل كإبنى فإذن النتيجة هى أن أصبح أنا المتبقى أو المتبقى (بكسر الحاء وفتحها) عن كلية الطب .

للمعلم : بل وسائر الكليات .

الطالب : غيروا إذا نظام التعليم .

المعلم : ياليت ، ولكن المحاولات التجريبية البديلة قد باءت بالفشل ، وعصوى : لأنها خافت شبانا وأطفالا مبدعين ليست لهم القدرة على الاستمرار أو التكيف ، أى لم تخلق رجالا ونساء يحافظون على استمرار قدراتهم فى زيادة دائمة .

الطالب : هذا فعل وذلك فشل فماذا تريد ؟

المعلم : لا بد من ضبط جرعة الحرية بما يناسب قوة السيطرة ، وضبط جرعة الطغيان والتتئس ، وضبط جرعة الاستيجاب والتخزين المعلوماتى فى مقابل استئمال هذه للمعلومات بقدر نشاط متجدد و . . .

الطالب : عندك عندك ، لابد من ضبط جرعة ما تريد أن تقول لي في مقابل ما هو مقرر علينا .

المعلم : ولكن .

الطالب : ولا لكن ولا يحزنون ، لقد أتيينا بسلام الوظائف الترابطية فمن أين لها بالطاقة اللازمة لعملها على حد ما أشرت لي أول الأمر ، وإيجدا لو خففتنا وطأة هذا الترابط يعض الحديث عن المواقف والحب والذي منه .

المعلم : ولكن هذا يحتاج فصلا جديدا قائما بذاته .

الطالب : فليكن .

الفصل الخامس

الوظائف الدوافعية

MOTIVATING FUNCTIONS

الطالب : والآن حدث ما هي القوة التي تدفع للتحرك لمل كل هذه الوظائف .
العلم : نذكر اننا قسمنا وظائف للتحرك إلى وظائف ترابطية وأخرى دوافعية وثالثة وسادية .

الطالب : أبدا ، لا أذكر .

العلم : ولو . . ، أذكرك ، إن كل ما شرحنا حتى الآن من أول الإدراك حتى الإبداع كان يقوم على فكرة الترابط ، فالإدراك ربط بين أثر قديم وإحساس حالي ، والتفكير ربط بين معلومة ومعلومة لحل مشكلة ، والإبداع ربط بين أجزاء قديمة لخلق جديد ، وحتى الأحلام ربطت بين أي شيء وأي شيء .

الطالب : ولكن ما أذكره أنا اسميت كل هذا بما في ذلك التعلم والذاكرة ووظائف معرفية .

العلم : ولم لا ، الوظائف المعرفية ترابطية بالضرورة .

الطالب : وحتى الأحلام . . وظيفة معرفية ؟

العلم : وحتى الأحلام ، لأنها تنظم تكويني لما حدث من معرفة أثناء اليقظة .

الطالب : لو سمحت أحد أهل بلدنا تتكلم عن الربط والترابط بهذا الحساس والتقدير لاتزعم ، فليربط معنى خاص عندنا في الربط .

العلم : أعرفه وأحذر من هذه البداية الساخرة ، لنضع الربط والترابط وكنتي عليه هذا ، ولتسكلم في الوظائف الدوافعية .

الطالب : بصراحة حكاية الوظائف الدوافعية هذه لها رنين جذاب ، ولكنها بعيدة عن مصورى عن مخ الإنسان .

العلم : ومن أين لك بصورك هذا يا بطل ؟

الطالب : من تجميع الجهاز العصبي وحق الفسيولوجيا العصبية التي أخذناها ، لم أعثر فيها على غزن وقود ، ولا حجرة احتراق تلتج الطاقة التي تدفع للعامل .

العلم : بهرحا معك حق ولكن أحذرك من فرط التعميم فلكل جهاز خاصيته ، وحق تعبير طاقة دوافعية لايعنى بالضرورة طاقة مثل الحرارة أو البرول ، وقد لا يمكن تحديد طبيعتها مرحليا ، إلا أن آثارها وتقلها واتجاهها يمكن تتبعه في الصحة والمرض بشكل مباشر .

الطالب : لماذا لم تف تشبيها بالكهرباء أينما وأنت تمدد أنواع الطاقة

العلم : لأنى لم أستطع ، ومصورى للشخصى - على مستوى الافتراض - أنها أقرب ما تكون إلى ذلك رغم استحالة تطابقها مع ما نعرف ، وقد وصف إكل Eccles (سنة ١٩٥٨) أن النيورون neuron يعمل على مستوى حوالى واحد من ألف مليون من الواط watt (وبالتالي فإن النخ يأكله يعمل على مستوى عشرة « وات » ، وقد ذكر نفس العالم أن ما يقل التأثير stimulus في بعض التشبيكات synapses يطلق في كم quanta من ضمة آلاف من الجزيئات ، وذلك على جانب المحور axon من النيورون ، وتنفجر الحوصلات vesicles الحاملة للمادة الناقلة ، فتطلق ما بها من مواد خاصة .

الطالب : تبنى أن هذه الحوصلات هي عازن الطاقة .

العلم : يا أخى لا تسرع ، أنا لا أعنى ، ولا أعرف ، وإنما أنا أتقل لك بعض المعلومات الجزئية التي تملن أنك - وأنا معك - جاهلان (على أحسن الفروض) وبالتالي تنبهك إلى عدم الإسراع برفض ما لا تعرف .

الطالب : إنك تخبرني ، تقول لي معلومات في منتهى الدقة ، ثم تصنع الجبل وتساوي
تصنع لي لتسحقني إلى حيث تريد .

العلم : لماذا لا تصدق أن الجبل هو بداية العلم ، وأن البقطة واحترام كل معلومة
مهما صوّلت هي بداية الطريق ؟

الطالب : بدايته ؟ نهايته ؟ قل لي كيف تحمل الطاقة الدافئة وإن لم تقل لي لمن
أعتقد بوجودها أصلا .

العلم : عندك حق كأن عندهم حق .

الطالب : من هم ؟

العلم : من أشكروها .

الطالب : وهل هناك من يشكر المواقف والدوافع حقيقة وغلا ؟

العلم : بل هناك من يشكرها بكل الحق ، أشكروا التراز أولا وبمعدة وصلت إلى
التصعب ضدها ، وذلك لحساب العوامل البيئية والاجتماعية ، وضمت بالتالي ،
موجة التأكيد على الدوافع للوروة وإن ظل الاهتمام بالدوافع المكتسبة ،
بل إن الاتصال ذات نعمه والمواقف قد تعرضت إلى الإنكار أو الإهمال
القصود من كثير من العلماء .

الطالب : يشكرون الاعمال والمواقف ، إذا كيف يرون الانسان ؟ كتلة من
السلوك والايجزء المترابطة ؟ مكتبة بشرية ؟ ما أقسام .

العلم : المسألة ليست مسألة قبوة أو رحمة ، ولكنها مسألة علم ، ولنة العلم ، ولعلك
رأيت كيف يمكن أن تشرح التلميم وتفسر النسيان وتتهم التفكير ، أما بالنسبة
للمواقف والاتصال فيبدو أن الحديث عنها يتطلب لهجة شاعرية بعض الشيء ،
والعلم لا يتر هذه اللمجة بصفة عامة .

الطالب : حتى يكون العلم علما لا بد أن يكون الكلام جافا ! هل تنفي ذلك ؟

للعلم : أنا أحكى لك وجهة نظر لما مبرراتها ، اسمع هل يتصور أن فرويد ذات نفسه بحلالة قدده لم يضع نظرية في الائتمال ، بل لقد ذكره في مجال الانشقاق *Dissociation* بما يوحي أن الائتمال أقرب إلى اللاسواء .

الطالب : الله ! الله ! ! رضينا يمتد من أنكره ، وبها أنت تلن أن الائتمال مريض ، فليصبر العلماء لمرماتنا بعدم الحزن وعدم الفرح ومنع الحب وحظر الكره حتى لا يتبرونا مرضى والياد بالله .

العلم : لماذا تبالغ في الاعتراض قبل أن تسمع ؟ إننا في أخطر منطقة من فهم النفس فانتظر حتى نرى ، ثم أطلق لسفرك النان .

الطالب : صدقني إنني شديد الشوق لمعرفة حكاية المواقف والائتمال والذوائف لأسباب خاصة .

للعلم : حتى ولو كانت أسبابك خاصة فأسألك أن أوصلك الصورة العامة : وهيا تترك طبيعتها الفسيولوجية جانباً لتعرف أبعادها ووظيفتها أولاً .

الطالب : لا يا عم ، لقد بدأنا بالغ من أول تعريف النفس ، وليس عندي ما يبرر ألا أبدأ في كل وظيفة من نفس للنطق .

العلم : ماذا أقول لك ؟ هل تقبل اجتهدى ؟

الطالب : وهل جاءت على اجتهدك في هذه القطة فقط ؟ ألسنت تجتهد منذ البداية ؟ بل تريدني أنا أيضاً أن اجتهد ؟ هاها ولا يهمك .

للعلم : نسكها واحدة واحدة :

١ - انموة الدائمة هي تراكيب تنظيمية أيضاً في النح ، ولكن يبدو

أنها ليست ارتباطات خلية بسيطة ، بل هي ترابطات دوائية غائرة .

الطالب : يعني مثل التي تحدثت عنها في عمل النح المتحمى ؟

للعلم : تقرها .

الطالب : معنى المواقف والدوافع في المصطلح ؟

المعلم : يا أختي لا تسجل ، لقد وعدتني بحسن الاستماع حتى أنتهي من الجتهادى .
الطالب : نعم ، حدث ، وآسف .

المعلم : ٢ — وهى كلية بشكل مبدئى ، وكل « كل تنظيمى مترابط » يمثل محتوى من الاتعمال ، وكلما كان هذا الشكل التنظيمى شاملا لعدد أقل من النيورونات والدوائر ، وأقدم عمراً (فى المصطلح) كان أقرب إلى الإنفعال اليدائى Emotions والدوافع الضمنية ، وكذلك كان ظهوره أقرب إلى النشاط التفاعلى Reactive ، والمكس صحيح ، أى كلما كان هذا الشكل التنظيمى شاملا لعدد أكبر فأكبر من النيورونات والدوائر ، وأحدث عمراً ، (فى المصطلح) الأقل قلما وهكذا) كان أقرب إلى المواقف Feeling والدوافع الأرقى ، وكذلك كان ظهورها شاملا لكل من العمل والتفاعل ، أى الدفع التلقائى والاستجابة مما .

٣ — كلما اتصمت تنظيمات الدوافع والاتصالات الترابطية عن بقية الوظائف الترابطية الأخرى ، كانت ظاهرة دوافعية مستقلة ، والمكس صحيح ، فكما ارتبطت بالوظائف الترابطية الأخرى مثل التفكير والتعلم والإرادة كانت أقل استحقاقا للتناول بحدتها وظائف مستقلة .

الطالب : لا . . . عندك ، لا أكاد أقد على تتبعك .

المعلم : أعلم ذلك ، ولكنها مبادئ علمية تحمل مشكلة تصور الطاقة مصورا خرايا أو مجرداً .

الطالب : تريد أن تقول أن الطاقة التى تحدث عنها هى نوع من الترابط السكى التنظيمى .

المعلم : ولكنى أضيف : فى حالة توظيف نشط

الطالب : وما الذى يجعلها فى حالة توظيف نشط ، ألا يحتاج هذا التوظيف فى ذاته إلى طاقة .

العلم : لا تصور معنى يا أخى أن التنظيم في ذاته يحرك بفضه بضاً فيولد الطاقة (*)
مع ما سارت ترابطاته في اتجاه بذاته .

الطالب : والله حيرتني ، التنظيم ذاته ؟ في اتجاه بذاته ؟ أليس عندك شيء أسهل .
العلم : حيرتك هذه ، وحيرت معك ، أسهل من معاملة الوظائف النفسية وكأنها
تصدر من موضع محدد « بذاته » مثلاً يبسطها الماجزون عن التصور الكلي
والدوائر .

الطالب : مهم حق والله .

العلم : يجوز أن مهم حق ولكنهم ليسوا مع الحق .

الطالب : إذا فأين الحق ، إنى أود منك أن تحدثني عن هذه الطاقة حديثاً أوضح
حق ولو كرت ما قلت بآلة أخرى كالشكرار يعلم للسطار .

العلم : لقد حيرتني هذه السألة كثيراً كثيراً ، فكسرى كله مبني على انقراض قوة
ما في السكيان الحيوى إذا ما أحسن تنظيمها وتوجيهها ، تكمل الوجود
البشرى وانتقل إلى آفاق التطور بلا توقف ، وإذا أعيت ظهرت المضاعفات ،
وأجهض النمو ، ولشت الجهد ، وأعلن الرض .

الطالب : كلام جميل ، فماذا حرك في ذلك ؟

العلم : حيرتني أن مفهوم هذه « القوة » . : « ما » غير واضح في ذهني ،
ولا أستطيع أن أترجمه إلى تصور تشريحي ، أو حتى فيسيولوجى يسير مع تركيب
المع ، وفكرة الترابط مثلاً ذكرت أنت في الأول تماماً .

الطالب : إنك تطلب تفكك ، وسوف أحاول أن أساعدك : إن الحياة ذات نفسها
طاقة دون مفهوم تشريحي أو فيسيولوجى ، وحق القدرة غير الحية فيها كل هذه
الطاقة القوية دون تشريح أو فيسيولوجيا .

(*) لن أنسلكم ما عن طبيعة الطاقة وقدرتها على التأثير المباشر ومدى إشعاعها بما قد
يريك هذا المستوى من التفانى ، لأنه يقع في مجال « ما بعد علم النفس » وهو مجال يكر
خطر في آن واحد .

العلم: أى واقعه، ولكن هذا لا يمنع أن نبحث عن أقرب تصور لمفهوم الطاقة ومفهوم التراثز و . . .

الطالب (مقاطعا) : ما التراثز وما الطاقة .

العلم : هل نسيت ؟ لقد ذكرنا ذلك قبلا ، أم أنك خفت ، هل خفت من دفاعك عن ماهية الطاقة وضرورتها فتحاول أن تراجع أنت أيضا ؟ يا أخى : التراثز ليست إلا طاقة موروثة نوعية توجه نحو إشباع بذاته (*) .

الطالب : أعذر غيائى وإلحاحى فسأعود للتساؤل ولماذا المجهوم عليها ، ليس المجهوم عليها يتضمن المجهوم على الوراثة .

العلم : التكرار يعلم الشطار ، نعم ياسيدى هو هو هجوم على أى افتراض ميتافيزيقي (هكذا أسماء بعض اللهاجين) لطاقة غير محددة ، وهو هجوم ضئى على الإعلاء من قيمة الوراثة .

الطالب : ولكن ألم يقل فرويد بجو كهذه الطاقة ، فلماذا قلت أنه لم يضع نظرية للاتصال ؟

العلم : لقد أسمى الطاقة لئى كان يتحدث عنها باسم « الليبدو » ، وشاع عنها أنها طاقة جنسية أساسا - ليست تناسلية بالضرورة - وهوجمت هجوما لا هوادة فيه هى الأخرى (**) ، علما بأنها قد تشير إلى طاقة الحياة ذاتها ، وخاصة فيما يتعلق بالحافظ إلى التواصل بين البشر .

(*) Instincts are but specified inherited energy that directs towards a particular satisfaction.

(**) The concept of Libido described by Freud is very near to the concept of energy in the recent ethological language dealing with motives. Although the term libido is said to be sexual. It is not necessarily restricted to reproductive function but rather to life itself and in particular to the tendency to relate with each other.

الطالب : هيجوم ؟ هيجوم ؟ هيجوم ؟ أليس وراء الملاء شيء إلا الهيجوم على بعضهم البعض .

المعلم : ولم لا ؟ إن هذا يدفع إلى مزيد من الإحسان ، ويؤكد ضرورة التحفظ في إطلاق النظريات ، ولنعاد في البحث الأعمق عن الحقائق الأصدق .

الطالب : وآخرة هذا الهيجوم على الطائفة والنراثر .

المعلم : توارث هذه النظريات في الظل قليلا ، فيما عدا نظرية الليدو التي أبقاها انتشار الفكر التحليلي النفس وتصب مبادسه .

الطالب : ثم ماذا ؟

المعلم : ثم عادت إلى الظهور من مدخل علم الإثنولوجيا Ethnology .

الطالب : علم ماذا ؟

المعلم : هل نبيت ؟ لقد ذكرنا هذا الاسم من قبل ، وقلنا إن هذا العلم هو علم الطبايع والأجناس وتكوينها (ص ١٠٣) .

الطالب : نعم نعم ؟ كان ذلك بشأن الحديث عن « الطاقة الخاصة للتمالة » .
المعلم : هو ذلك .

الطالب : هل تمنى أن الطاقة الخاصة للتمالة هي هي النراثر النوعية والدوافع والنظرية ؟
المعلم : نعم

الطالب : (مقاطعا) كل ما تعملونه بمد الهيجوم والدفاع ، أن تنسروا الأسماء ، فبدلا من نظرية النراثر تكلمون عن الإثنولوجيا ، وبدلا من دوافع السلوك الفلاني ، تسمونها الطاقة الخاصة للتمالة . . على من تنسرون جلدكم ؟

المعلم : مالك تكلم بهذه الحدة ، إن الحقائق الأصيلة واحدة ، وهي تأخذ أسماء نتيجة للمعلم الذي يدرسها ، ولما أصبحت دراسة الطبايع والأجناس هي المختصة

بدراسة التراز والدوافع ، وكذلك السلوك للطبوع ووراثة الصفات والسلوك
جميعا ، عادت لأخذ مكانها الطبيعي في دراسة النفس من هذا المدخل ، ولا يضر
الظاهرة أن تتوادر بعض القوى نتيجة لسوء استعمال لغة غامضة لتعود إلى الظهور
تحت الفاظ أدق ولغة أوضح .

الطالب : سمها ما تشاء ، وأكل من ضحك .

للعلم : إن كلمة الطاقة التي حيرتني وغفلتني ، التي أسماها فرويد (أو أسمى هيبتها)
« الليبدو » ، والتي أظن من شأنها مكندوجال في نظريته عن التراز ، والتي وصفت
مؤخرا من منطلق الإثنولوجيا باعتبار « .. أنه في أي وقت من الأوقات يوجد « كم »
من الطاقة متاح لتلشيط جانب من السلوك الترنزي » (*) . كل ذلك لم
يوضح لي معنى كلمتي طاقة ، وكم .

الطالب : فماذا أنا فاعل الآن ؟ ماذا أذاكر وماذا أدر ؟ بل ماذا أعرف أصلا ؟
للعلم : فكر متى يا أخى .

الطالب : أفكر ؟ هكذا خبط لرق .

للعلم : لا أطالبك بالتفكير من فراغ ، ولكن من المعلومات المتاحة ، وأعيد عليك
بإيجاز ماضيت منذ قليل ، وهو أن الطاقة الدوافعية البصية يستحيل أن تكون
يلقى للالقي للكلمة ، وإنما هي مرادة لتنظيم نيوروني ، معين ، يترتب معين
جاهز للإطلاق ، لإصدار سلوك معين (**) .

(*) According to the ethological approach, it is said that at any time there is a certain amount of energy ready to activate a certain aspect of instinctual behaviour.

(**) The neuronal motivating energy is impossible to be taken as an assumed metaphysical concept. It has to be taken as a particular neuronal organization ready to be released to present a specific behaviour.

الطالب : وأين الطاقة من هذا الكلام .

العلم : ألم اطالبك أن تصور معي أن ترتيب الأجزاء ترتيبا خاصا متناسقا جاهزا للإطلاق هو هو الطاقة المينة .

الطالب : يمكن ، ولكن الحديث عن مقدار الطاقة وإزاحة الطاقة صعب بهذه الة .
العلم : حقيقة هو صعب ، ولكنه ممكن ولن أنصه لك في هذا الدليل ، فقط اذكر لك أن الاصب منه هو الحديث عن الطاقة بشكل كى عظم .

الطالب : وهل المواطن والانتقال كذلك ترتيبات نيورونية جاهزة للإطلاق .
العلم : تماما ، ولكن لا بد أن تذكر احتمال أن كل تركيب نيوروني له مقابل تنظيم خاوى .

الطالب : وهل تنى بكل ذلك أن أى دافع وأى عاطفة لهما ترتيب خصوصى ؟
العلم : فعلا .

الطالب : الآن تذكرتك حين أشرت إلى إزاحة النشاط (*) ، فإذا صدقت الآن فكيف تفسر حكاية الإزاحة هذه بتركيباتك النيورونية .

العلم : إذا أعيق تنظيم عن الإطلاق ، انطلق بديلا عنه ، ومدفوعا ضمنيا من خلال إعاقته تنظيم آخر .

الطالب : أكاد أصدقك .

العلم : وكما زادت مساحة التنظيم ، وارتبطت بأكثر من تنظيم آخر ، وشملت أكثر من تنظيم أصغر ، كان الدافع أو العاطفة أرق وأشمل ، وذلك يسير جنبا إلى جنب مع مراحل النمو من ناحية ، ومع ظروف البيئة ومجالها من ناحية أخرى (**).

(*) صفحة ١٠٤

(**) The extent of the organization of a particular motive delineates its evolutionary level. The more it expands to include smaller ones, the higher it stands.

الطالب : ولكن معنى كل ذلك أن الوظائف الدوافعية هي التنظيمات للودعة الجاهزة للإطلاق ، فإذا تدفع .

للمعلم : إنها إذ تطلق ، وأحياناً يقولون تبسط unfolded تثير في نفس الوقت تنشيط ترابطات منامية تخزن الهدف من إطلاقها ، وتناسب — عادة — ظروف الحاجة إلى إطلاقها ؟

الطالب : وهذا التنشيط هو الذي جعلها تستحق اسم « الدوافعية » .

للمعلم : نعم ، ولكن هذه التنظيمات الأولية إذ تصاعد في الترابط تندمج تنظيماتها في النهاية مع تنظيمات أعلى للراتب في الوظائف المرئية حتى ليصبغا واحداً .

الطالب : غير فاهم .

للمعلم : هل تذكر الإبداع ومدى ما كان يشمل من ترابطات وصلت إلى شمولها النصف الأيسر مع النصف الأيمن ؟ إن ذلك يشمل في نفس الوقت أدنى شموله للمواظف والدوافع في تناسق متكامل عال .

الطالب : تنى أن الإبداع ليس هو التفكير الإبداعي بحسب .

للمعلم : نعم ، إذ هو لغة التكامل بين أعلى ارتباطات كل الوظائف ، والقاعدة أنك كلما تقدمت على سلم النمو وجدت أن أعلى الوظائف في كل ناحية هي هي ، أى أنها تكاد تكون متطابقة (*) فلا يمكن فصل التفكير الإبداعي عن دوافع تحقيق الذات (أو امتداد الذات) من المواظف الأرقى المقابلة (كاستياني) .

الطالب : لا . لا . لا . زدنى شرحاً .

(*) Various functions converge towards each other as they develop along the evolutionary scale of the species as well as the individual's. Ultimately they become nearer to each other untill they are but one and the same. For instance creative thinking could hardly be delimited or disentangled from self actualization (and expansion) neither from the creative joy nor meaningful communication (see later).

للم : أعني قوة الدوافع كما سترى هي هي قوة التفكير بل هي هي قوة الوعي :
الطالب : الله . . الله !! هذا هو اجتاع القصة بحق .
للم : نعم ما قلت .

الطالب : ولكن من أجل خاطري دعنا مع الرعاية وحدتي عن الدوافع الأولية
حتى أجمع في الامتحان أولا .

الدوافع MOTIVES

للم : نعم ما رأيت : فالدوافع الأولية كما سميتها يمكن أن تصدبها الدوافع العنصرية
وهي تنقسم إلى دوافع نفسية ودوافع عضوية .

الطالب : ولكنني كدت أوقن من اللقمة أن الدوافع كلها فطرية موروثة .

للم : إنها في أصل فكرتها تكاد تكون كذلك ، ولكن إذا أخذنا فكرة أنها
تنظيم معين جاهز للإطلاق ، فإن هذا التنظيم يمكن أن يكون موروثا ويمكن
أن يكتسب من التكرار والمادة .

الطالب : المادة ؟ مرة ثانية ؟ أليست المادة « تعلم » ؟

للم : لذلك فالدوافع المكتسبة « تعلم » كذلك .

الطالب : فما الحاجات إذا ؟

للم : وبعد ؟ رجعت إلى أسئلتك كيما اتفق ، ومع ذلك فالحاجة Need هي هي

الدافع ولكن من وجهة نظر الارتواء ، أما الدافع Motive فإنه يستعمل لنفس

الظاهرة من وجهة نظر الانطلاق ، فالحاجة إلى التهرب هي هي دافع المطش ،
هذه هي المسألة .

الطالب : والماء ؟

للم : الماء يسمى المحرك أو الباعث أو الحافز Incentive ولكن هذه تفرقة
تقريبية .

الطالب : لا تقريبتولا بمزنون، هذه هي المسألة على قدرى وأكل في تصنيف الدوافع .
 للملم : قلنا إن الدوافع النظرية (الموروثة) هي عضوية نفسية ، وهي تفرقة ظاهرية
 لأن كل ما هو عضوى هو نفسى وبالعكس ، كما اتفقنا منذ بداية البداية ، وعموما
 فلكي يكون الدافع فطريا لابد وأن يصف (*) بالشمولية *Universality*
 أى أنه يصف جميع أفراد نوع بذاته ، وأنه يوجد منذ الولادة وإن كان
 ذلك لا يشمل كل الدوافع ، فدافع الجنس مثلا نظرى ويظهر عند البلوغ ،
 ويمتد بولادة جديدة ، وآخر انهو يصف بصفة *Permanency* ، وهي
 تنبئ أن الدافع لابد وأن يحقق غايته بها اختلفت وسائل تحقيقها وأحسكال
 المسمى لها ولا يمكن أن يلنى الدافع وإنما يحقق مؤقتا ، أو تقل حدته بعد تحقيقه
 ثم يساود تشغله نتيجة لنقص ارتوائه وهكذا .

الطالب : اظن يكفي هذا .

للملم : لا . . . لا بد من مزيد من التقسيم ولولمخالج الامتحان ، فمعدنا
 الدوافع العضوية مثل الجوع والعطش والجنس والتنفس . . الخ ، أما الدوافع
 التي تسمى نفسية فهي مثل دافع الأمومة والاتباء الاجتماعى (دافع الانتماء
Herd motive) ، ثم هناك دوافع التعامل مع البيئة مثل الاستطلاع ، والفضول
 والليل (*) .

(*) An innate motive is said to be characterized by universality (present in all members of the species), permanency (persists regardless the mode of its satisfaction) and presence since birth (although the sex motive appears only at adolescence which is considered as a rebirth crisis).

(*) Innate motives are classified into:

- (a) Organic motives such as thirst, hunger and respiration.
- (b) Motives dealing with environment like exploration and likes and dislikes.
- (c) Emergency motives are determined by threatening, challenging or tempting life situations. They include escape, combat, mastery, submission and pursuit (chase) motives.

المطالب : نعم ؟ نعم ؟ الدهشة واليول دوافع فطرية .

للعلم : يفتنك ترعبنى ، أن أقل لك الغائع من تقنيات دون التنازع كامل فلا تفتح لنا أبواب النقاش حتى لا أرجع في كلامي ، ومع ذلك فالدعشة مثلا تصف الطفل إذ يتعرف على الجديد ، وهى تصف النوع المنشط من الإدراك إذا كنت تذكر (صفحة ٤٤) أما اليول فهى تمنى هنا الليل الفطرى لتقبل الطعم الحلو ورفض الطعم المر وهكذا .

المطالب : قل لى هكذا .

للعلم : لا تسجل فهناك دوافع فطرية أيضا غنصة بالطوارئ .

المطالب : حلو هذه ، إحكى لى عن « دوافع النجدة والحريق » .

للعلم : — إن الخطر Danger يوقظ دافع الهرب Escape وصاحب ذلك مشاعر الخوف Fear ولا يخفى إلا بالحصول على الأمان .

— ثم إن الإعاقة Interference توقظ دافع القتال Combat وصاحبها عادة مشاعر الغضب Anger ولا تهدأ إلا بالتخلص من هذه الإعاقة ، فالانطلاق .

— وكذلك السبوبة Difficulty توقظ دافع التفوق Mastery عليها وصاحبها مشاعر التسميم Determinism ولا تنهى إلا بالانتصار .

— ثم إن الاذعان Submission الاختيارى يمكن أن يعتبر دائما ، إذا ما جاءه التسليم أو التوقف عن نشاط معين نتيجة لرغبة فى ذلك واختيار ، وغير ذلك رغبة الاعتدال Dependency وصاحبها مشاعر الاستكانة والأمان Security ويسمى هذا دافع الاذعان Submissive motive .

— وأخيرا فإن الفرصة السانحة تبدو كالفرصة التى تترى بالناجاة ولذلك تنير هذا الدافع إلى اللحاق بها ويسمى دافع اللاحقة Chase (or pursuit) motive وصاحبها مشاعر الجريش والعنف Eagerness .

الطالب : بصراحة أنا لست مقتنا أن هذه «دوافع طواري» ، فأبى طواريء تدعو.
للإذعان ، ولا تنهاز الفرصة وملاحقتها ، إن هذا أوزاك يمكن أن يحدث في
الطواريء وفي غير الطواريء .

للعلم : وأنا معك ، وإنما أتدل إليك للألوف في تدريس هذه الظاهرة التنسية .

الطالب : تغل إلى ؟ وما وظيفتك أنت ؟

للعلم : أعرفتك اشائع ثم أقول لك رأي ، لأنى أعتقد أن أبدا برأي ثم لا يأتي في
الامتحان تأكل كل وجهي .

الطالب : صدقت ، ولكن لى اعتراض آخر فبعض ما ذكرت من دوافع لا يبدو أنه
فطري تماما .

للعلم : عندك حق أيضا ، ولكنه حق جزئى ، لأن كل دافع مما ذكرنا موجود
بشكل فطري وبدائى ومورث ولكن صورته هى التى تختلف ، فدافع
للالاحقة مثلا يبدو فى الحيوان وهو يلاحق فريسته ويبدو فى الطفل وهو
يلحق قفاره اللعبة ويبدو فى الناضج وهو يلاحق ذبابة عمل جديدة
وهكذا وهكذا .

الطالب : ولكن كيف تتغير الدوافع هكذا وتتحور .

للعلم : إنها تتغير بالتعلم ، فنحن تعلم استجابات جديدة new responses ، كما
يحدث بتصميم لثيرات جديدة new stimuli وكذلك فإن الدوافع يمكن أن
تتزوج بعضها ببعض مثلما يحدث دافع السيطرة مع دافع القتال فى شكل دافع
اكتساب السلطة سواء سلطة للآل أم سلطة الحكم (*) .

(*) Innate motives are modified by learning through acquiring new responses, responding to new stimuli (usually through generalization and combination of motives).

- الطالب : ومع ذلك تظل هذه الدوافع تحت اسم الدوافع الفطرية
- للمعلم : ليست دائما ، وحتى الدوافع النبيلة دوافع مكتسبة لابد أن لها أصل فطري .
- الطالب : خيل إلى ذلك حتى قبل أن تتكلم عنها ، فما هي ؟
- للمعلم : لا ينبغي أن الدوافع المكتسبة هي *Attitudes* (*) بمعنى أن يكون لك موقف أو ميل بذاته تجاه حادث أو رأى أو مذهب .
- الطالب : ولكن أليست هذه هي العاطفة تجاه هذا الشيء ؟
- للمعلم : تقريبا ، ولا تنس أن كلامنا من الاعتقال والمواطف من الوظائف الدوائية .
- الطالب : ولجئت الأمور تختلط ببعضها ، وماذا أيضا ؟
- للمعلم : ويقال إن الاهتمامات *Interest* كذلك من الدوافع المكتسبة .
- الطالب : ينسب للتعلم .
- للمعلم : هو كذلك ، وأخيرا فإن السلوك التائي *Purposive behaviour* قد يمتد دائما مكتسبا إذا ارتبط بنهاية مكتسبة .
- الطالب : أى أن اللوائف ، والاهتمامات ، والنزعات كلها دوافع مكتسبة .
- للمعلم : تقريبا .
- الطالب : تقريبا وصف ، لأن أكاد أخبر وراء كل منها جنودا موروثا وفطرية لاجدال فيها .
- للمعلم : بالضبط .

(*) Acquired motives are said to be: an attitude (a predisposition towards a particular situation or object), an interest (a particular inclination towards certain profession or hobby, etc) and a purpose (related to a goal to be reached).

الطالب : قل لى هل قوة الدوافع واحدة عند كل أفراد نوع بذاته ؟

المعلم : أبدا أبدا إن الدوافع تختلف من فرد لفرد ، ومن وقت لوقت حسب إشباعها من عدمه .

الطالب : بصراحة أنا لست مستريحا لكل هذه التقسيمات دون أن تذكر مثلا دافعا مثل المدوان ، وباليك تقول لى شيئا مفيدا تعويضا عن هذا النقص ، حدثنى مثلا عن كيفية إثارة الدافع للاستذكار ، هذا أجدى .

المعلم : أنا معك ، ولكن الحديث عن دافع المدوان وحده قد يطول وخاصة وأنى خصصته بحثا مستقلا (*) أما إثارة الدوافع فهى فن يحفظه الساسة والمعلمون ، وللمدريون ، والمربون ، وهى تشمل (**) (١) تحديد هدف أساسى . واضح (٢) ثم تحديد أهداف مرحلية وسيطة (٣) ثم تأكيد الثقة بين الموجه والمتفد (٤) وكفكث توفير إمكانيات الوصول إلى الهدف (٥) واستبعاد السليات الموقفة والدوافع المضادة (٦) وإثارة التنافس العادل المناسب مع ما سبق من أفعال ومكاسب ومع الآخرين بشكل بناء .

الطالب : كلام يرفه كل واحد دون حاجة إلى عليك .

المعلم : لا تسهن هكذا ، فإن هناك وسائل تطبيقية مقننة فى الجروب والآنزمات تجعل من هذا الجزء من علم النفس أمم موضوع على الإطلاق عند بعضهم .

الطالب : ولو .

المعلم : إذا هل أقول لك رأى وذرقنا على الله ؟

(*) المدوان .. والإبداع (الكتاب) مجلة «الإنسان والتطور» العدد الثالث ١٩٨٠ -
(جبهة الطب النفسى التطورى) القاهرة .

(**) Provocation of motivation could be achieved by.

(1) Defining a clear goal (2) Delineating intermediate goals
(3) Mutual confidence between the leader and the executor
(4) Adequate facilities (5) Elimination of opposing negative
motives and (6) Fair competition.

الطالب : لماذا تجسني وإياك .

للمعلم : لأن أسترثيك ، لأن ماسيلي ليس مألونا في الامتحان وإن كان الأمر يندى لجلته أولى الأمور بالمعروف والامتحان .

الطالب : ماذا تريد أن تقول ؟

للمعلم : اسمع يا سيدى ، إن ما معنى في موضوع الدوائع هذا هو .
(١) أنها دالة على تنظيم معين في الملح .

الطالب : هذا ما سبق أن قدمت به هذا الفصل .

للمعلم : (٢) وأن هذا التنظيم موروث أو مكتسب ، ولكنه غائر وجاهز للانطلاق حسب الحاجة والنقص في ارتوائه والإثارة الخارجية والنشاط البيولوجي للتلقائى .

الطالب : معقول .

للمعلم : (٣) وأن الطاقة التي يتميز بها هي هذا الميل التلقائى للانطلاق في ترتيب بذاته .

(٤) وأن كل تنظيم إذ يطلق يدفع إلى ارتباط يناسب تحقيق احتياجاته .

(٥) وأن أى تنظيم موروث يمكن أن يمدل بالتعلم على الأقل من حيث وسيلة تحقيقه .

(٦) وأن كل طرق التعلم مشتوكة عن مثل هذا التنظيم والتعديل وخاصة الطرق ذات الطابع التائر مثل التعلم بالبحم .

(٧) وأن التنظيم الأدنى (الدائع الأدنى) يعمل مستقلا لتحقيق الحاجة الأدنى ، ولكنه يندمج مع ما هو أعلى منه في كل أشمل ليكون دافعا أعلى وهكذا .

الطالب : عندك عندك ، ما هذا الكلام عن « الأدنى » و « الأعلى » بصراحة إنك كلها قالت ذلك أربكتنى .

العلم : لقد اتفقنا منذ البداية على هيراركية الوظائف النفسية .

الطالب : نعم ؟ نعم ؟ ما معنى « هيراركية » أولاً ؟

العلم : يترجمونها إلى « هرمية » وأنا لأحب هذه الترجمة فضلتهم تعريبها ، لأن
المهرم أعلاه نقطة وهو يضيق كلما ارتفعنا ، في حين أن الهيراركي أعلاه
توليف (ولاف) أكبر ، وهو يتسع ويشمل الأجزاء في الشكل الأعلى
كلما ارتفعنا .

الطالب : فكيف نطبق هذا للبدأ على موضوعنا هنا عن الدوافع (ولوافي
لم أهتم جيداً) .

العلم : إن هذا التفكير هو أخلق ما يكون لهم تقسيم الدوافع ، أما تقسيمها إلى
وحدات جزئية ، واستعلايا بين ما هو فطري أو مكتسب ، وما هو داخلي
أم يبي ، فهو تقسيم مستعرض ، ولوسرنا وراه لاستطعنا أن نحدد الدوافع
ودافع بسدد التنظيمات للزوجة جميعاً ، حتى يمكن أن نتكلم عن الدوافع إلى
الكلام ، والدافع إلى النظر ، والدافع إلى المشي على قنمين . . . وهكذا .

الطالب : هكذا أنهم . . . وأظن أن اعتراضك هذا هو الذي كان وراء رفضي
وعدم ارتياحي للتسميات «الفة» المذكورة .

العلم : هو كذلك ، فهل تريد أن تسمع تقسيم التصيدى ؟

الطالب : بكل صمود .

العلم : كنت قد كتبت أنى استظرافك الجمع هذا ، وإن لي ميلاً لرفضه في هذا
الموقف الجاد .

الطالب : آسف ، لقد استمخضت نفسي عقب قولها مباشرة وأنا نذا أحسن الاستماع
تسكلمر اعن هذا الثقل .

المعلم : لقد قسم ماسلو Maslow (*) الدوافع هيراركيًا إلى طبقات خمسة بعضها فوق بعض صعوداً وأسماها « حاجات » لا « دوافع » ونسبها من الأدنى للأعلى كالآتي (١) الحاجات الفسيولوجية وتشمل الجوع والعطش والجنس إلخ (٢) الحاجة إلى السلامة (٣) الحاجة إلى الحب والالتقاء (٤) الحاجة إلى السكن (٥) الحاجة إلى تحقيق الذات (٦) الحاجة إلى الفهم للعرفى .

الطالب : ولكن ماذا تعنى من الأدنى للأعلى ؟

المعلم : أولاً : أن الأدنى أكثر أهمية للحفاظ على الحياة ذاتها واستمرارها ، وكما صعدنا درجات الهرم انكز كانت المسألة تتماق بنوعية الحياة وتميزها الانسان بوجه خاص .

ثانياً : أن الأدنى أقوى من الأعلى ولا بد أن يتحقق بدرجة معقولة قبل أن نتاح الفرصة للأعلى أن يتحقق بطريقة تلقائية .

ثالثاً : أن الأعلى يشمل الأدنى ضمناً ، ولا يحل محله أبداً لا .

الطالب : ولكن كنت قد سمعت أن الوظائف الأعلى هي تسمى بدلاً من الوظائف الأدنى ، وأظن أن فرويد يذهب إلى أن هذا حق أرجع الحضارة إلى كبت الفريضة الجنسية أو شيء من هذا القبيل .

المعلم : هذا طيب ، إلا أنه تفسير قاصر بعض الشيء ، فالحضارة نمو تلقائى ، كما أن السمولا التنامى طبعاً في الوجود البشرى وليس مجرد إخفاء لدوافع غير مرغوبة ، لقد أدى فرويد راحيه من خلال اجتهاد خاص ، إلا أن المهم الأشمل قد أطلق التسلسل تلقائياً من دائرة أصغر إلى دائرة أكبر باضطراب طبعى ، وهذا إذا سار الهرم في مسراه الطبيعي ، أما إذا لم يتحقق الدافع الأدنى بالقدر

(*) Maslow's hierarchical classificatory scheme of motives is

(1) Physiological needs (including thirst hunger and sex), (2) Safety needs, (3) Needs for belonging and love, (4) Esteem needs, (5) Need for self actualization and (6) Need for cognitive understanding.

الكافي وبالأسلوب المثلل للناسب فإن الارتقاء إلى ما هو أعلى على حساب ما هو أدنى محتمل أن يتم ، وهنا يصدق كلام فرويد حرفياً .

الطالب : أى أن هناك طريقتين للتصديد والتتو .

المعلم : لا بل طريق واحد وهو التصديد التلقائى ، والآخر هو الإبدال فهو هو «كنظام» التتو وليس نمواً بالتلقائى التكاملى ، ويمكن أن يكون مرحلة على الطريق .

الطالب : والله كلام مقبول أحسن من الرص الأول .

المعلم : شكراً .

الطالب : لا شكر على فهم ، أكل قبل أن أرجع فى كلامى .

المعلم : إنى أفضل أن أضع لك ترتيباً خاصاً بى على الوجه التالى (*) :

- (١) دواعى حفظ الحياة (فى الفرد)
- (٢) دواعى حفظ النوع
- (٣) دواعى حفظ الكيفية للنوع (النوعية) .
- (٤) دواعى تحقيق الذات الفردية كممثل للنوع
- (٥) دواعى تطوير النوع .

الطالب : لا . لا . لا . أرى كفى ، إن كلام «ماسلو» أبسط وأوضح .

المعلم : عندك حق ، ولكننا لا نسمى إلى الكلام الأوضح بل نحن نحاول الاقتراب مما هو أعمق .

(*) Human motivations could be arranged evolutionary in the following hierarchy:

- (1) Life preservation motives (related primarily to the individual)
- (2) Motives for species preservation
- (3) Motives for species qualification
- (4) Motives for individual, as a unique member of the species, actualization
- (5) motives for species evolution.

المطالب : إذا ألهى بماذا تريد أن تقول .

العلم : إن أى كائن حتى يحافظ على حياته كفرد أولاً ، لأن هذا الحفاظ هو الحد الأدنى لاستمراره فرداً ومن ثم الفرصة الأساسية لما يلى ذلك واستمراره نوعاً بالغ .

المطالب : ولكن أحياناً يكون الحفاظ على النوع أهم من الحفاظ على الذات الفردية . للعلم : بالنبط ، هذا في أوقات الأزمات للهددة بالسحق الجماعى ، ويمكن لهذا تفسير أنه في أوقات الخوف الساحق تهد (أو تهبط) الأتى الجبل ، ويقذف الفكر حيواناته للتوية دون اتصال ، وذلك حتى إذا لم يستطع الكائن الفرد الحفاظ على بقاء ذاته ، فقد يكون للجين فرصة الاستمرار ، أو للحيوان التوى فرصة التلقيح ، وهكذا نجد ارتباط الحفاظ على النوع مع الحفاظ على الذات ارتباطاً شديداً للتدخل . ومع ذلك ففي الأحوال العادية نرى أن الحفاظ على الذات يسبق الحفاظ على النوع .

المطالب : حكاية « يسبق » هذه لا تدخل على بسهولة .

العلم : مثلاً إن غريزة المدوان أسبق وأهم من غريزة الجنس .

لأن وظيفتها الأساسية هي الحفاظ على الذات ، فإذا تحققت ، أصبحت غريزة الجنس جاهزة للنشاط التناسلى أساساً والحفاظ على النوع وهكذا .

المطالب : لهذا الحد يعتبر دافع المدوان هاماً وأنت لم تذكره في كل التقسيمات السابقة .

العلم : دعنا من التقسيمات السابقة يا سيدى الآن ، وعلنا في التصيد المبرر واحدة واحدة .

المطالب : وهو كذلك .

العلم : فإذا تحقق حفظ الحياة فرداً (بفرزة المدوان أساساً والنراثر السيولوجية مثل الجوع والمطئ .. الخ) ، ثم تحقق حفظ النوع (بفرزة الجنس على مستواها

التناسلي أساساً) انطلق للمستوى الثالث وهو ما أسميته حفظ الكيفية للنوع ،
وكنت أتمنى أن أسمى إيمجازاً حفظ النوعية لولا أنى خفت من الخلط بين
النوع والنوعية .

الطالب : من هنا بدأت الريبة .

المعلم : لا ريبك ولا يحزنون ، إنه بمجرد حفظ الحياة ثم المأئنة على استمرار
النوع بالتناسل ، فإن كل نوع يمارس ويطلق تنظيماته التى تحدد تميزه النوعى .

الطالب : ماذا تنى ؟

المعلم : الإنسان مثلاً يتميز بأنه حيوان ناطق ، أسرى ، اجتماعى ، يحتاج إلى الأمن
والإيمان من خيالات التماون مع أخيه الإنسان بوعى واختيار نسبي
إلى آخر هذه الصفات بما يشمل حصوله على المسكنة وتكيفه ، وكل هذه الصفات
العامّة المشتركة تندرج تحت حفظ النوعية ، ولكل نوع ميزاته التى تميزه عن
النوع الآخر والتى لا بد أن يولد بتنظيمات جاهزة للإطلاق (وهى الدوافع)
قادرة بإطلاقها على الحفاظ على هذه الصفات .

الطالب : بدأت أستوعب ما تريد قوله ، ولكن حتى هذه الصفات فإنها تبدو صفات
وليس دوافع .

المعلم : هل نسيب أن الدوافع كانت تشمل كل شئ إذا أخذنا بوجهة نظر أنها ليست
إلا تنظيمات قابلة للإطلاق ، ثم إن السألة بالنسبة لتحقيق النوعية كدافع ،
ليست مجرد إطلاق الصفات غيب ولكن الوفاء بالوظائف التى ظهرت لها هذه
الصفات ، فلا يكتفى عند الإنسان أن يصدر أصوات الكلام ليكون إنساناً
حقق نوعيته ، ولكن يلغى أن يؤدى الكلام وظيفة حمل المعنى والتواصل معاً
وبهذا يحقق نوعيته .

الطالب : آه دخلنا فى الكلام الصعب ، إذا هذه المرحلة تشمل المراحل الأربع
الأخيرة عند «مأسز» ... حتى النهم .

العلم : نظرياً : . أو قل فعلاً .

الطالب : نظرياً أم فعلاً ؟

المعلم : يا سيدى، إن للرحلة التالية عندى وهى تحقيق الذات قد قال بها ماسلو كذلك، وهى ليست عامة للنوع بقدر ما هى خاصة للفرد فى قمة علمه وطاقته الإنسانية فى اتصالها وتعاونها مع أخيه الإنسان .

الطالب : تتعدد أن مراحل ماسلو امتدت لتشمل مرحلتك الرابعة .

المعلم : نعم مع كثير من التداخل :

الطالب : لكن البهق بين المرحلة الثالثة عندك وهى دوافع حفظ السكينة (النوعية) والمرحلة الرابعة التالية وهى دوافع تحقيق الذات للفرد كمثل النوع لم يتضح لى بعد .

المعلم : عندك كل الحق وفى الأغلب سوف أعبر ذلك حين أكتب هذه الفكرة بالتفصيل وأتبعها فى الأمثلة والمرضى على حد سواء .

الطالب : وإلى أن تفرروا جنابكم ، رأيكم ماذا أفعل أنا ؟

المعلم : تفكر معي ، وتأمل نفسك وما حولك ، وتراجع هذا الفرض ، وتخلص بالوسائل الممكنة لتحقيقه أو رفضه أو تحويله .

الطالب : ولماذا لا أستدكار بقية العلوم إن شاء الله !!

المعلم : أعنى فيما بعد ، فيما بعد .

الطالب : خذنا فى الآن . وفى لى شيئاً يوضح الفرق .

المعلم : فى الواقع أن صفات النوع ليست على مستوى واحد ، فالتفكير عند الإنسان مثلاً يبدأ كما لاحظت من أبسط المحاولات للتعرف على البيئة « وحل المشاكل » إلى أعلى مراحل الإبداع وقرط الترابط ، والمرحلة السائدة عند أغلب أفراد النوع هي المراحل التى تحتفظ على النوع ككل قادر على التعاون والتشكل مع بعضه البعض ، وهذا يتطلب صفات نوعية عامة ومتوازنة فأذا ما تحقق ذلك ،

لأن اللد — كمثل للنوع — يمضى فى مرحلة أعلى وهى تحقيق ذاته بمحض
تشغيل كل إمكانياته التى تصف بها النوع فى أكبر كفاءة حققها بتطوره .

الطالب : ماذا تعنى ؟

العلم : إذا كان المبح مثلاً يصل فى الأحوال المادية بكفاءه 0.1 ، (وهى النسبة
للرولة لعدد المشبكات الحسية Synapses التى تسهل بها فى لحظة بذاتها) ،
فإن تحقيق الذات يسمح بزيادة هذه النسبة لتزيد كفاءة عمل المبح .

الطالب : وهل هذا تحقيق الذات أم توسيع الذات ؟

العلم : والله عندك حق ، تصور أن سيلفانو أرييتى Silvano Arieti قد اعترض
على كلمة تحقيق الذات Self actualization هذه ، وفضل عليها كلمة قريبة
جدا بما قلت (حق لو كنت قد قلتها ساعرا) وهى كلمة امتداد الذات
Self expansion .

الطالب : يبدو أن ذاتى ، أو عيى ، تتمدد بمرارة النقاش .

العلم : ولم لا ؟ إن دوافع تحقيق الذات أو امتداد الذات إنما تنار من خلال حاملين مساً
(١) تحقيق المستوى الأدنى من الدوافع بقدر كاف ثم (ب) الاحتكاك بالبيئة
الإنسانية من خلال مثل هذا النقاش الحى ، أو النقاش مع السطاء الإنسانى
للسجل كتابة ، أى القراءة المرفقة .

الطالب : للنقاش مع ما هو مكتوب ؟

العلم : طبعاً ، فالقراءة القادرة على فتح إمكانيات جديدة فى المبح هى القراءة المحورية ،
وليست قراءة التلقى السالب .

الطالب : أى حوار وأى تلقى .

العلم : القراءة الحوارية هى أن تعمل مثلاً محاولتى هنا ، أما القراءة التلقية هى أن
تخفظ المعلومات وكأنها تنزيل مقدس .

المعلم : خطر لي هذا التساؤل ونتميت نعم وبين نفسي إلا يحظر. يالك حق لا يقول
الحوار ، وردى عليه في إيجاز يتناسب مع حجم هذا الدليل هو أن التنظيم
الحالى إذا تم إطلاعه في كفاءة كاملة مع سائر التنظيمات الأخرى ، فإن ذلك
يحمل وظيفيا ظهور تنظيمات جديدة من توليدات وتبسيقات أعلى ، فإذا
زادت الاحتياجات المطلوبة عن قدرة هذه التنظيمات الولاية الجديدة فإنه
لا يوجد ما يمنع من اقتران نمو خلايا جديدة وأعضاء جديدة .

الطالب : أنا الذى جئت به لنفسي . شكرا ولن أزيد ، ولو أنى لست فأها نحيلا .

المعلم : أنت فاهم ، وهذا ظاهر في عييك ، ولكنى أوافق أن هذا ليس وقته ولنندع
المرحلة الخامسة الخاصة بدوافع تطوير النوع لانتبهنا عن ما هو أهم .

الطالب : كاد يخيل إلى في حديثك — وكلى ألم — أن أغلب جودنا حالييا في
مجتمعا هذا بطورونه انقاسية ، أغلبنا مازال في المرحلة الأولى والثانية
من الدوافع .

المعلم : لا أظن ذلك ، وكفى استطرادا وإلا انتقلنا إلى الحديث في السياسة ..

الطالب : السياسة ؟؟ لا يا معلم ، أفضل أن نتحدث إذا عن الحب والمواطنة كيهرب
شرعى من الحوم حول الحمى .

المعلم : الحب والمواطنة ؟ تصد الآنقال .

الطالب : وما الفرق بينهما ؟

الانفعال والعواطف

EMOTIONS AND SENTIMENTS

المعلم : قبل التكم عن الفرق بين الألفاظ دعنا نحدد ماهية الظاهرة ككل .

الطالب : مترجنا إلى تحديد الماهيات ولن تنتهي في سنتنا .

المعلم : وضوح البداية سيسهل التسلسل حتى التمييز والتحديد .

الطالب : وماذا تريد أن توضح في البداية ؟

المعلم : أريد أولاً أن أزيل بعض الشائعات حول هذا الموضوع الحساس .

الطالب : شائعات ؟

المعلم : نعم إن للمعلومات التي على غير أساس تدور أكثر ما تدور حول هذا الموضوع الحساس (المواقف) ، وهذه المعلومات التي يتداولها العامة لأسباب عرقية وجمعية وليست لإثارة معرفية ، وهي هي - للأسف - المعلومات التي تتناقلها المداخل العلمية أحياناً دون الرجوع إلى أصولها وحجمها الافتراضي أو نياتها الزهفي كل ذلك إشاعات يعني أن تراجع .

الطالب : إن أسمع هذه النغمة منذ بداية حوارنا في هذا الدليل لماذا تريد أن تخفيب ؟
المعلم : قد ثبت بالتفكير العميق والتحليل الهادئ والمراجعة أن المواقف والاتعمال من حيث المبدأ ليست سوى إشاعة .

الطالب : يائها لبي يفتوت ؟ ماذا تقول ، تريد بيجرة قلم أن تصدر فرماناً علياً بإلغاء الحب والود والتماطف والحنان ؟ لا عندك ، آه . . لقد تذكرت قوائك شيئاً مثل ذلك في مقدمة هذا الباب (*) .

المعلم : صبرك بالله ، قد تستفيد هذه الألفاظ قيمتها من باب آخر وقد تؤدي وظيفتها بطريقة أرسخ وأوقع .

الطالب : ولو ، ولكن لتستمر هي هي ذات الألفاظ .

المعلم : حتى لو كانت قد انتهت وأفرغت من معانيها وأسيء استعمالها وأخطئ فهمها . . ؟
هل يسببك أن يكون « الحب » بجلالة قدره هو ذلك الشيء المتبادل في الأنلام إياها ، والأعاني إياها ؟

(*) لم يكتب فرويد ذات همه نظرية خاصة بالاتصال ، واعتبر ظهور الأفعال بوع من الانشقاق Dissociation رغم أن نظرياته كلها نابعة من الطاقة الجنسية والمحوية والملاقة بين الناس ، وحتى يوضح اعتبر الأفعال مظهرًا مرضيًا .

الطالب : إذا هو الحب ؟

العلم : لا داعي للدخول في تعريفات الفريجات دون أن نحدد ابتداء الظاهرة الأساسية .

الطالب : كيف نحدد ابتداء الظاهرة الأساسية وقد بدأت بمجادلة إنكارها .

العلم : أنا لم أنكر شيئاً ، لقد حاولت أن أهاجيك أنا إذ تسكلم عن المواطن والانتقال ، لن نتناولها بالشائعات حولها ، وإنما سنتناولها من منطلق علمي ، مرتبط بما تماهدنا عليه منذ البداية وهو أن الوثائق النفسية هي من عمل الملع أساساً (وليس كلية) .

الطالب : ليس أمامي إلا الاستماع حتى ترى آخرتها .

العلم : أولاً لا بد أن أنبهك أن هذا الموضوع هو من الموضوعات الشائكة التي شغلني حتى كتبت فيها مبحثاً قائماً بذاته وصل إلى ما يخرّب من تفكلم النظرية (*) ، وإذا أردت الرجوع إليها فهي تحت الطبع .

الطالب : يارب يا سائر ، أعذك أني سأرجع إليها عند التخرج على شرط أن توجز لي الأمر ما أمكن الآن .

العلم : سأحاول ، لنبدأ بصمويات دراسة المواطن :

أولاً : هناك صموية حقيقة في طريقة البحث في المواطن ، حتى أن بعض السلوكيين لم يقربوا منها أصلاً أمانة وعجزاً معاً .

(١) لدراسة المواطن (*) من خلال الملاحظة التنبؤية ما هي إلا دراسة السلوك الظاهري لما تنصّره أنه تابع منها .

(*) النظرية التطورية هي الانفعالات (طاور الاقمار من الإمارة البيولوجية العامة إلى المقي القبل) (تحت النشر) .

(**) سأتبذل في هذه للخدمة كلتي المواطن والاقمار كترادفين حتى يفهم الفرق بينهما - إن أمكن - فيما بعد

(ب) ودراستها من خلال الملاحظة التجريبية هي اتصال لا يظهر إلا جانباً سلوكياً أو تفاعلاً جسدياً (أتونومي في المادة) لايلم بأبعاد الظاهرة .

(ج) والطريقة الكليتيكية التي تشمل الملاحظة وحدها الباحث الشخصي والتفاعل بينهما تحتاج لنوع خاص من الباحثين (وعندهم بعض الحق) .

(د) وخبرات التكموس الفنية والخبرانية والمرضية بما تشمل من استيعاب ثم وصف لاحق قد تمانى من مآخذ التأمل الذاتي والتشويه الاتصالي (للمرضى مثلاً) .

الطالب : يا سائر استر أدرجتنا إلى خيبة هلك بكل ثقلها .

المعلم : لعلها خيبة ولعلها عمق يحتاج إلى جهد .

الطالب : إذا قدرنا هذه الصعوبات جميعاً فلا فائدة من دراسة الموظفين وكل النتائج سيضرها أحد الفريقين من هنا أو من هناك .

المعلم : هو ذاك ، ولكن ليس معنى هذا أن تغفل عن مسئوليتنا نحو ضرورة المعرفة ، حتى في أكثر المناطق غمالة .

الطالب : ولكن كيف ؟

(*) The difficulties encountered in studying emotions are partly responsible for neglecting, or even denying the whole phenomenon. The main methods for studying the emotional phenomenon are the same general procedures previously discussed (P35-38). However (a) observation does not show except the overt behavioural aspect, (b) experimentation implies artifacts and are mainly focused on recording bodily changes, and (c) the experiential artistic and regressive experiences are said to be predominantly introspective depending on memory and possible falsification.

الملم : إذا كانت هذه حدة احتجاجك الآن فأبالك لو عرفت الصعوبة الأخطر .
الطالب : أخطر .. أخطر .. دعها تكمل .

الملم : إنها صعوبة ثانية المستعملة في دراسة الاعمال والمواظف وما لم يتفق العلماء والباحثون على معنى اللفظ الذى يشمل لتسمية كل ملاحظة وهن الدراسة فلن نصل إلى شيء ، فخذ مثالا . كنت سأنته منذ قليل عن ما هو الحب ، ففى حين اعتبره واتسون : Watson « الاستجابة للهدهدة والطبعية » نقد عربيه كل من لوجو Lugo & وهرشى Herabey بأن الحب هو « .. الرعاية واللينولية والمعرفة والاحترام » فكيف ندرس ظاهرة اختلف فى تعريفها إلى هذه الدرجة ونسميها نفس الاسم .

الطالب : الا يمكن الرجوع إلى المعاجم لحل هذا الأشكال .

الملم : إن جزءا كبيرا من البحث فى المواظف والاعمال الذى أشرت إليه حالا صرفه فى استشارة المعاجم ، ولم تسعنى بالقدر الليد ، فالمعاجم الانجليزية مثلا تستعمل لفظى « Emotions » و « Feeling » بالتبادل بما يعنى أنها مترادفان ، وقد ثبت أنها غير ذلك كاسيأتى حالا ، وقضية ظهور الكلمة ، ثم تاريخها التضمينى Connotative history قد سبق أن تناولناها ، والظاهرة أسبق من اللفظ الذى يتضمنها ، وليست سجنية مرحلة بذاتها من المراحل التضمينية لتطور اللفظ ، وكل هذا يظهر أكثر ما يظهر فى الألفاظ المستعملة فى وصف المواظف والاعمال .

الطالب : ولماذا ؟

الملم : لأن المواظف والاعمال ظاهرة قيانظية Preverbal فى أساسها ، وقد يلحها اللفظ ويستوعبها وقد لا يستطيع أن يفعل .

الطالب : ألم تجد حلا ولو متوسطا نبدأ منه وأمرنا إلى الله ، حتى لو عدلناه .
فى النهاية .

للمعلم : بصراحة سأحترم هذا الاقتراح آملاً أن ترجع إلى مبحثي الطول في هذا الشأن متى شئت .

الطالب : شكراً ، يا هي الاعتمالات إذا .

للمعلم : تخماني فقد وضعت لها تعريفاً طويلاً جداً (بالنسبة للاعتمالات في الانسان أساساً) وإنّي آسف لذلك .

الطالب : ولا يهمك ، هاته وخلصنا .

للمعلم : (*) « الاعمال هو وظيفة دافعية أولية (نسبية) ، وهي تثير الفرد نحو ، أو بعيداً عن ، مثير بذاته ، ولكنها تبدو أحياناً استجابة لثير داخلي معروف أو مجهول لهاحية ، وكلما كانت هذه الوظيفة مستقلة في ذاتها كانت بدائية ومحددة للعالم ، لذا لما بدأت في الترابط مع وظائف أخرى تضاعفت كوظيفة مستقلة حتى تلاشت تداخلاً في التفكير والنقى والعمل الارادى » .

الطالب : حواشه معقول ، يا الذى يضريك في ذلك .

للمعلم : أنت !

الطالب : أنا ؟

للمعلم : طبعاً ، إذ سرطان ما ستلاحقني بأستثناك .

الطالب : نعم .. صحيح ، كيف أنها وظيفة دوافعية وأين تقع من الدوافع ؟

(*) Emotions refer to a primary motivating function that provokes the individual towards, or away from, a particular stimulus. Sometimes it appears as a response to an internal concealed stimulus. The more such function is independent, the more it is primitive and defined. As it starts to be associated with other functions it fades away as independent phenomenon until it merges, through synthesis, into the meaning and the appropriate volitional act.

المعلم : هي طاقة المبنى الذى شرحناه فى الدوامع .

الطالب : ولماذا لم نسمها دوافع وندرسها هناك ونخلص .

المعلم : إن الدافع تنظيم جازم للإطلاق ، أما الاعمال فهو تنظيم جازم أيضا ولكنه استجائى أساساً .

الطالب : ولكن على ما أذكر كانت هناك دوافع استجائية أيضا ، أظن مثل الحرب والقتال .

المعلم : إذا لابد أن نذكر الاعمال المصاحبة لكل منها وهي الخوف والتضيق على التوالى .

الطالب : إذا فالاعمال مفعلة لمصاحبة للدافع وليس دافعا فى ذاته .

المعلم : لا تفتح على نفسك وعلى مالا يخلق ، من يدعى أيها يدفع الآخر ، ألا يجوز أننا نهرب لأننا نخاف ، فالدافع إلى الهرب هو الخوف .

الطالب : طبعاً .

المعلم : لا تنحصر هكذا ، فبالرغم من أن هذا الاستنتاج يؤيد ما ذهب إليه بعض العلماء من أن الاعمال قوة دافعية Motivating force إلا أن هناك من يقول العكس .

الطالب : العكس ؟ أى أننا نخاف لأننا نهرب ؟

المعلم : ليس هكذا تماماً ، ولكن إننا نخاف لأننا نهرب .

الطالب : نعم نعم ؟ ما حكاية « إذ » هذه ؟

المعلم : إن هذه النظرية تسمى نظرية جيمس ولانج James & Lang theory (*)

(*) James-Lang theory (1884-1896) suggests that the emotions are due to the conscious awareness of the bodily changes associated with the appropriate response. This may refer to the possibility that emotions are but secondary phenomenon. Experiments disproving this theory are superficial and looks to misunderstand the depth of the hypothesis. On any rate, as old as it is, it has to be reconsidered.

وقد اكتشفها كل من الأمريكى وليم جيمس William James والمولندى كارل لانج Carl Lange سنة ١٨٨٤/١٨٨٥ ، كل على حدة حتى سميت باسمها معاً ، وفكرتها بسيطة ، وإن كانت غير واضحة لأغلب الدارسين .

الطالب : لماذا ؟

العلم : لأنهم يسيئون بها باختصار وكأن النظرية تقول « إننا نخاف لأننا نرتجف » ، وليس : إننا نرتجف لأننا نخاف » وهذا تبسيط مخل ، لأن فكرة النظرية كانت لك بسيطة ، إذ تقول إن الاستجابة السلوكية هي الأصل ، وأن أى استجابة سلوكية لها مصاحبات عضوية في الدم والأحشاء والعضلات وغيرها ، وأن الشعور بهذه المصاحبات واستقبالها على مستوى الشعور هي المشوكة عن الاعمال للمصاحب .

الطالب : والله معقول .

العلم : ولكن الفهم الجزئى جعلهم يعمرون تجارب قطع بعض أعصاب الجهاز السمبثاوى الواصلة للدماغ كلب التجارب (أو يشاهدون ما هو مقابل ذلك عقب حوادث عارضة للإنسان) ويجحدون أنه ما زال يشعر بالخوف ، فيدمنون النظرية ، وكأن استقبال التنبرات الجسمية المصاحبة لاتهم إلا عن طريق الجهاز السمبثاوى ، لأن طريق الدم ولا عن طريق الشعور بالجسد عامة وتنبراته .. وغير ذلك .

الطالب : ما أعظم الفرق بين التسليم والشمول فعلا .

العلم : والأدهى أنهم حقنوا مادة الأدرينالين (باعتبارها الإفراز الرئيسى للنفذة السمبثاوية والجهاز السمبثاوى والمشوكة عن التنبرات الجسمية) ، وإذا لم تحدث نفس التنبرات للألولة في حالة الخوف الطبيعى مثلاً ، رفضوا النظرية بما لذلك ناسين بقية المواد والاحتيالات .

الطالب : أى والله ، لقد كدت أمتنع بهذه النظرية تماماً .

العلم : لا عندك ، إنما تفهم حسن لبعض الاتصالات المصاحبة لشعرات جسمية استجابات معينة ، ولكنها لا تصلح للمواطف والاتصالات الأشتمل والأعمق والأرقى .

الطالب : ما حكايتك ؟ هل ثبت في أم ماذا ؟ أكلا أقتنى برأى فاقنتم تراجعف لتوك وكأنك تتلاعب بعقلي .

العلم : أبدا والله ، فالطريق طويل وأنت تريد أن تكون في أول محطة .
الطالب : أن أركن في أقرب محطة أفضل من أن أركن في هذه السنة الثانية بمضل تمطيك لي .

العلم : يا أخى صبرك ، والله إنى أكاد أكون وأتقأ أن هذا الحوار قد يمر بك طريقة للتفكير هائلة ومبودة تماونك في سائر علومك .

الطالب : ياليت . . ، ولكن ما الحل في هذا التمليق الذى فلتك في .

العلم : اسمع ياسيدى محلها بطريقة مقبولة فنقصر صحة هذه النظرية على الاتعمال دون المواطف والوجدان .

الطالب : نعم نعم ، وما الفرق بالله عليك ؟

العلم : في محاولتى لتمييز هذه الألفاظ (*) عن بعضها وجدتها تصف نفس الظاهرة ولكن على مستويات مختلفة .

الطالب : وكيف كان ذلك ؟

(*) هناك من يعرف الاتعمال بأنه حالة من التهييج والتحرك للعواطف بمعتمد على تعريف المواطف بأنها موقف متجاه مشرب بنائه له جوانب حسية غير تحليل أو مميز وجانب حركي قهشى ، وهذا كله وجهة نظر تعتمد على البدء بتعريف المواطف ، لو كان ذلك ممكنا في ذاته ، ثم تعريف الاتعمال بالإشارة إلى تحريك هذه العواطف ، ومن قبل وجهة النظر هذه واقعت بها فيمكنه الحديث بلفتها على أن يدافع عنها .

للملم ، إن الانفعال (*) Emotions يشير أساساً إلى النشاط البدائي ، والنتيجة العام تجاه مثير داخلي أو خارجي واضح أو غامض ، وعلى هذا المستوى البدائي فهو نشاط مستقل عن الوظائف الأخرى والمستويات الأخرى .

الطالب : أى وظائف أى مستويات ؟

للملم : أى أنه نشاط تينجى دوافعى ، منفصل عن الوظائف الترابطية مثل التفكير أو حق التمييز .

الطالب : والمواطف ؟

الملم : أما المواطف (**) Feelings فتشير إلى الأثر الشمورى المدرك الحال على أن الانفعال لم يبد مستقلاً عن الوظائف الأخرى والمستويات الأخرى ، وهى ذات جانب حسي يقال أنه يشير إلى كثرة الإحساسات المبتيلة من الداخل والخارج من مصدر بذاته والتي لم تتغير بمرور . كما أنها ذات جانب حركى (أو انبعاثى فعل) وهو التهيؤ العام نحو مثير بذاته .

الطالب : معقول والله ، ولو أنى لست فاهماً تماماً ..

للملم : واحدة واحدة ، لأملك إذا غرقت ما هو الوجدان (*) اكتملت الصورة بوجه عام ثم تنهها على صك بالتركيز والتفنن مما ..

(*) Emotions refer to primitive, relatively generalized, stirred up state of the individual in response to an external or internal stimulus (whether well defined or vague). Feeling refers to the conscious component of this process that denotes that emotions are no more an independent phenomenon. Sentiment refers to a step further towards more association with thinking, language etc., here the emotional phenomenon surfaces being simply a stirred up state or just being aware of. Meaning refers to a stage of synthesis where the emotions become but thoughts ready to be executed into volitional act.

الطالب : يا هو الوجدان يا سيدى .

العلم : الوجدان Sentiment هو درجة أرقى من الترابط ، إذ يتضمن الاتعمال أكثر وأكثر بالفكر واللغة والإدراك الأصح ، ولا يقتصر على صيغ الأرضية الشمودية فحب هذا الاستقبال العام غير المحلل .

الطالب : يتنعم بالفكر واللغة ؟ أمضى أنه « معنى » الموالمف والاتعمال .

العلم : لا . لا . لأنه مازال شحنة عامة تصاحب للفكر وتتدخل معه ، ولكنها لاتتطابق تماماً مع الفكر ، لأنه إذا تطابق الاتعمال تماماً تماماً مع الفكر أصبح هو المعنى .

الطالب : يا خير ! ! للمنى ؟ . . . اتعمال وعاطفة ! ! ساحت الأمور كالمادة .

العلم : يا سيدى لم تمنع ولا يحزنون ، هل نسيت أننا كلنا ارتقينا على سلم كل وظيفة كانت تتداخل في اطل طبقات الوظيفة للوازنة لما حق تصبجان (أو تصبجن) واحدة تماماً .

الطالب : نعم نعم ، ولكن ليس لموجة أن يصبح الاتعمال « معنى » .

العلم : ولم لا ، إن الكلمات والفكرة إذا احتوت معانيها تماماً وتضمنت ما يراد بها ، قامت بوظيفتها التواصلية والتوجيهية دون حاجة إلى اتعمال مستقل مصاحب ، ولا إلى عوالمف شمودية منفصلة عنها .

الطالب : هذه أول مرة أسمع فيها مثل هذا الكلام .

العلم : وهل أنت سمى هنا لتسمع ما تعرف ، أم لتفكر فى ما لا تعرف ؟

الطالب : وهل يقول بذلك كل العلماء أم هذه شعاعاتك وحدك ؟

العلم : يقول بعضهم مثل ذلك أو بعضاً من ذلك بطريقة أو بأخرى ، ولكن التحديد والتوصيف والترتيب قد استكملت فى البحث الذى أشرفت لك إليه منذ قليل .

الطالب : أكاد لا أصدق .

العلم : ألم أقل لك أن يونج - مثلاً - يعتبر الانفعال ظاهرة مرضية ، ولابد أن تستتج أنه يقصد إن اتصال هذه الطاقة الدافية عن مصاحبتها التراجعية ليس طبعيا ولا سويا .

الطالب : يجوز .

العلم : وكذلك عدم تعرض فرويد للاتصال كظاهرة مستقلة واعتباره انشغالا
Dissociation أليس دليلا على ذلك أيضا ؟

الطالب : يا أخى عليك حبيص ومعاذل !!

العلم : أبدا والله ، فأنا أحاول أن أجد مخرجاً من هذه اللزمة لأكثر ولا أقل .
الطالب : وأنا ؟ ألا تخرجني من هذه اللزمة بأن تقول لي ماذا علينا في الامتحان .
العلم : لست أدري ، ولكن مرحلياً قد يسألونك عن أبعاد المواقف
Dimensions of feeling (*) .

الطالب : وماذا ؟

العلم : يقصدون تقسيم المواقف ما بين السار وغير السار Pleasant-Unpleasant ،
أو ما بين التشويق والاندغاف Excitement-Numbness أو ما بين التوتر
والاسترخاء Tension-Release .

الطالب : وما فائدة ذلك ؟ وهناك أبعاد أخرى كثيرة يمكن تعدادها قياساً
على ذلك .

(*) Dimensions of feelings refers to the opposing polarity where the grades of feelings could be met with. Examples are pleasant-unpleasant, tension-release, and excitement-numbness dimensions.

العلم : توضيح والسلام، حق تعرف أن المواقف شيء لا أبتاد من التقيض إلى التقيض
مثلا ، وأحيانا يألونك عن مصادر السرور والكدر .

الطالب : نعم ؟ نعم ؟ أليس هذا شيء بديهي .

للعلم : ألم تتفق أن علنا هو علم الحديث في البديهييات بلنة محترمة موثوق بها .
الطالب : ما علينا ، قل لي مصادر السرور والكدر (*) وأين يتباع الأولى حتى
أشتري لي منها كفايحي إن أمكن !!

للعلم : ياسيدي ... بعد إغفال سنخريتك ... هناك مشروبات سائلة بذاتها « هكنا »
مثل الطعام الحلو ، وهناك مشروبات منفرمة أو مكندرة بذاتها مثل الطعام اللز .

الطالب : غلم ، وماذا أيضا ؟

العلم : هناك مايسر إذا كنت ترغب فيه ، تهو هو قد يكدر ويثو إذا رغبت فيه .
الطالب : وكيف كان ذلك ؟

للعلم : مثل الماء إذا كنت عطشانا في يوم لافظ قد يكون مصدرا للسرور ،
ولكنه هو هو قد يكون منقرا وأنت قد شربت لتو ، ثم عرض عليك في
يوم شديد البرودة .

الطالب : آه صحيح ، يكتفي هذا .

العلم : ليس بعد ، فهناك مصادر سارة لا لأنها كذلك في ذاتها ولكن لأنها ارتبطت
بشكرة أو حادثة سارة ، وكذلك هناك مصادر مكندرة أو منفرة لأنها ارتبطت
بذكرى أو مناسبة منفرة ، فتمس للكان الذي أعلنت فيه نتيجة البكالوريوس

(*) Sources of pleasure and displeasure could be natural,
conditioned or depending on the intensity of a specific need at
a particular moment.

يشير السرور عند من سمع فيه اسمه متبوعا بتقدير امتياز مع مرتبة الشرف ، وهو هو قد يشير النور والكندر عند من سمع فيه نتيجة إخفائه للرة تلو الرة ، حتى أنه لم يرتد في الرة التي أعلن فيها نجاحه ، فيظل بالنسبة له مصدرا دائما للكندر .

الطالب : أليس هذا ما سبق أن قلنا مثله في الارتباط الشرطي ؟

العلم : بالضبط .

الطالب : وماذا علينا أيضا .

العلم : 'يا أخى الله يساعك' ، ومع ذلك قد كسأل عن وسائل التعبير عن الانفعال العواطف Emotional expression (*) ، والمطلوب منك أن تجيب أن هناك تمييز لفظي ، وهناك تمييز بعلام الوجه وهناك تمييز حركي وهكنا ، وسوف أرجع لذلك مرة ثانية بعد قليل .

الطالب : ولم ؟ أتهنا منها الآن .

العلم : لا .. سوف نتناول ذلك ونحن نتحدث عن « نظرية » Papez بايز الفسيولوجية لتعدد مسارات العواطف وارتباطاتها بالخبرة الانفعالية والتمييز عن الانفعال .

الطالب : وما هي الخبرة الانفعالية Emotional experience (**) .

العلم : إنها تسمى الشعور بانفعال ما في دائرة الوعي .

الطالب : ولكن ألا توجد عواطف بعيدة عن دائرة وعينا . أى في مستويات أعمق من الشعور ؟ فازلت أذكر محاولتك تجنب استعمال كلمة اللاشعور .

(*) The term emotional expression usually refers to the autonomic changes. This should not be accepted as true. Facial expression, body language, eye language, and artistic modes of expression are more important in human life.

(**) Emotional experience refers to the conscious awareness of certain emotions i.e. feelings (see before)

العلم : توجد طيما ، ولكن من أين لنا أن ندرسها ، إنها قبل أن تحتل دائرة
الشمس قد تظهر بشكل غير مباشر في السلوك والتأثير على أنواع الاستجابات
المختلفة وهكذا .

الطالب : وكيف يمكن أن نعرف أن هذا الملوك اعتلى وأن ذلك السلوك
ليس كذلك .

العلم : يسمى السلوك سلوكا اعتاليا(*) إذا زادت مظاهر التمييز من التعامل من
لوقت للمنى ، أو الفكرة للمحاجة ، ويحدث ذلك (ا) في حالات الإحباط
والميز : عن الوصول إلى الناية (ب) أو في حالات الإعاقة للمؤقتة وتأخير الارتواء .
(ج) أو في حالات إطلاق سراح التمييز بعد تحقيق الأمل .

الطالب : باختصار - مثلا - حين نقول في الملعب « هيلاهوب » إذ يتأخر تسجيل
الأهداف ، أو حين يزيط للملعب وترجع الرايات الحمراء إذا سجل
هدف الفوز .

العلم : لم الرايات الحمراء ، لم لم تقل الرايات البيضاء ؟

الطالب : أنت زميلكوى مائة في المائة .

العلم : ليس في العلم مائة في المائة .

الطالب : الله . . الله . . تسخر من أنت هذه المرة ، ما علينا ، نرجع إلى المطلوب
منا في الامتحان أيضا .

(a) Emotional behaviour is said to set in when the manifestations of emotions surpass the normal accompaniments of a certain idea, a given situation or a related meaning. It usually occurs after (a) frustration (b) too much delay in achieving the goal, and (c) on reaching the goal.

العلم : هناك سؤال غريب يتكرر يقول « ما تأثير الاعمال على كل من النفس والجسم » .

المطالب : وهل مازال يتكرر في الامتحانات ؟ ، ولكن قل لي أولا ما الترابية في هذا السؤال .

العلم : لا تسألني سؤالين معاً لو سمحت ، أولاً : إنه مازال يتكرر فعلاً ولكن بددجة أقل ، ثانياً : إنى اعتبره غريباً لأن الاعمال ليس كياناً متصلاً عن الجسم والنفس حتى يؤثر عليهما ، إنه هو ذاته نشاط جسمي له مظهر في الجبال النفس ، ثم إننا حتى لو اعتبرناه تجاوزاً لنشاطه استقلاليته للؤثرة ، فإن آثاره تشمل كل الوظائف الجسمية والنفسية بلا استثناء ، فهو من ناحية متلفض التركيب ، ومن ناحية أخرى متراسى الإجابة .

المطالب : يا سائر ، وكيف سأجواب عليه أنا ، ولماذا تصدون بوضه ؟

العلم : أعتقد أنه فان يقصد به التأكيد على تأثير الجانب النفسى وخاصة المواقف البشرية بشكل عام على وظائف الإنسان ، وبذلك تؤكد لطالب الطب أهمية دراسته علم النفس وتأثيرها على الانسان القدى هو مجال عمله وحقل مهنته إذ سيصبح طبيباً .

المطالب : مقول ، ولكن قل لي كيف أجواب عليه أنا ؟

العلم : بسيطة ، ولو آلى سأخالف موقفى الشخصى وأنا أساعدك في ذلك إلا أنها رشوة من ضمن الرشاوى كما اتفقنا حتى تنبهر . واقع الاهتمامات ونكف عن وضع مثل هذه الأسئلة .

المطالب : أنا لا يهينى ما سألته ، قل لي الآن ما يتقضى وغيروا بعد ذلك على مهلكم .

العلم أولاً : على النفس(*) :

١ - إن الاتصال يؤثر على سرعة استجابتك لشيء بذاته ، فقد يطيل مدة رد الفعل وقد يقصرها (انظر ص ٤١) .

٢ - قد تؤثر العاطفة على الإدراك « فالقرد في عين أمة غزال » وقد تستغرق حبة شخص ما « حتى ترى حسنا ما ليس بالحسن » (انظر ص ٦٠) .

٣ - قد يؤثر الاتصال كذلك على الابتهاه ، إذ تلتقي من بين الكثيرات من حولك ما تطليه حالك الباطنية ، فإذا كنت سعيدا مسرورا جذب انتباهك حركة براعم الورود إذ تتفتح وزرقة السماء بين طبقات السحب ، وإذا كنت حزينا كشيئا جذب انتباهك أوراق الورود الدايمة القديمة للقلقة ضئها في الطين ، وكثافة السحاب وإنذاراته للظلمة دون زرقة السماء بين جماعله .
(انظر صفحة ٦٩) .

٤ - كذلك فإن الساتر الاعمالى للتسجيل يوق التلم في حين أن التهيؤ العاطفي للتقبل الهادى يسهل عملية التعلیم، وبقى على ذلك في عملية الاستذكار والاسترجاع أثناء الامتحان وما بينهما من حفظ وتثبيت للمعلومات .

٥ - وعلاقة العواطف بالاتصال هي علاقة ترادف ، أو علاقة ببادلية أو علاقة اصطحاب ، فصلهما عن بعضها صعب للغاية لأنها يقمان في مجموعة الوظائف العواطفية معاً .

٦ - أما تأثير العواطف على التفكير فإن ذلك يوقف على نوع التفكير ، فالتفكير الخيالى والذاتى والذاتوى (صفحات ١٣٨ ، ١٣٩) تحت

(*) Emotion influence other psychological functions implicitly or explicitly: (1) they influence reaction time (P 41), (2) alter perception (P. 60), (3) affect attention (P. 69), (4) facilitate (within limits) or hinders learning and memory and (5) are considered the fuel of motivation and creation.

رحمة العوامل الانفعالية الشخصية ، أما التفكير للوضوح فهو تأثيراً
بلا أدنى شك .

٧ - أما الإبداع (وقد تمتد فله هنا عن التفكير) فهو آلة الانحماص
الولافي Synthetic . بين ارتقاء المواطن إلى درجة للمنى وبين ارتقاء الترابط
إلى درجة خلق الجديد ، حتى يصبح الاثنان ظاهرة واحدة .

الطالب : كل ذلك ، وكنت تدعى أنه سؤال غريب ؟

للملم : لن أدخل منك في التفاصيل وإن كنت ملزمت عند دأى ، وبالرغم من ذلك
سأذكر لك الإجابة .

تأثير الانفعال على الجسم : يمكن أن يظهر في أحوال السواء كما يمكن أن
يحدث أمراضاً تسمى الأمراض النيكوسوماتية أو النفسجسمية أو النفسولوجية .
كما يمكن أن يضاعف من أمراض جسدية قائمة فعلاً أو يؤخر الشفاء .

الطالب : واحدة واحدة ... ، واحدة واحدة .

للملم : وهو كذلك ، سأبدأ بتأثير الانفعال على الجسم ولنأخذ مثالا عدداً وهو
ما يحدث نتيجة للاستجابة الزائدة للجهاز العصبي السمبثاوى ، وسأشير القمرة
وأفصح لك هذا الجزء كما تعودت من مفهوم تطورى طريف .

الطالب : تطورى ؟ كيف ذلك .

للملم : إن الجهاز السمبثاوى بالذات يسمى جهاز «السكر والثر» ، ولكي تعرف طبيعة
عمله عليك أن ترجع إلى أصول وظيفته في حرب البقاء الجسدية ، فتصور
أسداً يهجم على حيوان آخر ، (أو حتى على إنسان) ثم تستنتج ماهي التفاعلات
اللازمة للقتال ، أو حتى للحفاظ على الجلس لو انتهت المعركة بالهزيمة ، وسوف
تستنتج عمل هذا الجهاز السمبثاوى بسهولة وتحفظها بمعنى تطورى طريف
دون دس جفاته بجوار بعضها .

المطلب : ماذا تنى ؟

المعلم : اعنى أن كل التنيرات التى تحدث نتيجة إفراز الأدرينالين(*) ، وهو ما يعتبر سلاح الأعمال الأول يساعد فى عملية السكر والفكر ، فزيادة ضربات القلب تدفع الدم أسرع ، واتساع الشميات الهوائية تدخل هواء (أكسجين) أسهل ، وانتفاخ الأوعية الدموية الرئوية تسهل مرور الهواء وتقلل الإفراز الذى قد يعطل ، وانتفاخ قنوات التدد للفرزة يمنع الإفراز ويوفر الطاقة لما هو أهم ، وشحوب الجلد نتيجة لانتفاخ الأوعية تحت الجلد يهت اللون ليسهل الاختفاء ، فى حين أن أوعية العضلات تتسع للتوسع كما أكبر من الدم يساعد على القتال ، كذلك ينقبض الطحال والنقطة المحشوية بصفة عامة لتزيد كمية الدم فى الدورة الدموية مما يساعد فى الحركة كما أن عرق اليدين يسهل الإمساك بالعدو ، ووقوف الشر كان وسيلة للحماية فى قديم الزمان كالشوك ، واتساع حدقة العين يوسع مجال الرؤية وإن كان على حساب دقة الرؤية فالهم فى الحركة المدى وليس التفاصيل ، ورفع الحاجب الأعلى يوسع مدى الرؤية (نظريا) ، وحتى القذف دون انتصاب

(*) Emotions affect the bodily functions mainly through the sympathetic nervous system (and adrenal medulla gland). Adrenaline and noradrenaline hormones are hormones of combat (fight and flight). All the alterations in bodily functions could be understood through considering the requirements of a combating primitive bodily battle. The activation of the circulation (faster heart, contracted viscera and spleen) the better coagulation, the pale skin, (subcutaneous vasoconstriction etc.), the moist hands (sweating) could all be looked at as to facilitate fight component of the combat. The ejaculation without erection, the more blood to skeletal muscles, and the abortion of a pregnant female, are examples of the flight component. Moreover, the genitourinary reaction may refer to the idea that the species preservation could be the insurance means once the individual is threatened to perish personally.

هو نوع من احتمال التأمين للنوع (ولو مصادفة) لو أن الفرد للقاتل هلك ، كذلك الإجهاض نتيجة لانتفاض رحم الحامل قد يحمل نفس المعنى ، وزيادة إفراز قشرة اللدنة فوق الكلوية تعيد في مواجهة التوتر ، وتحليل الجليكوجين إلى سكر وحتى البروتينات تتحول إلى سكر مما يوفر الطاقة اللازمة للمركبة ، وقصر مدة التجلط والتزف يساعد في وقف النزف الذي يمكن أن يحدث في المركبة ثم إنه مضاد للهستامين والحساسية ، ومثير عام للتكوين الشبكي .

الطالب : ولكن ألا نجد أن في هذا التفسير تسلفا شديدا .

المعلم : حتى لو كان فيه تصف فهو يسهل الحفظ ، وما عليك إلا أن تعدد المظاهر دون ذكر مبرراتها التطورية ، إعطها في شرك ولن تفسى شيئا .

الطالب : والله فكرة ، ولو أقيما زلت لا أستطيع تصور أن تكون كل هذه التفاعلات التي اسميناها « التبرير عن الاتصال » هي التفاعلات المناسبة للإنسان .

المعلم : بصراحة ، إنني أوافقك في ذلك فلم يعد التفاعل المناسب للاتصال البشري في حياتنا الحاضرة هو ما يعد لهده خطر جسدي ، خارجي في المادة ، وأصبح الخوف من الداخل أكثر من الخوف من الخارج ، وقلت احتمالات للمركبة الحسية ، ولم يعد لها أدنى قيمة تكيفية إذ أنه بعد ظهور المنع الحديث ورسوخ وظائف الشهور والتكبير والإرادة، يبدو أن عمل هذا الجهاز قد أصبح مساعدا عاما لهذه الوظائف من حيث أنه مثير عام للتكوين الشبكي ، أما عمله الأصلي وهو الإعداد لهذه خطر فينطبق فقد أصبح نشاطا حتى ليثير الإفراط فيه أقرب إلى المرض أو مسببا للمرض ، فتحن لم نعد نخشى أن نقابل أسدا في ميدان التحرير أو نصارع «موفديك» حوتا أيضا بالقرب من شاطئ سيدى بشر .

الطالب : ولكن أخطار اليوم أم وأكثر تهديدا .

المعلم : هذا حقيقى ولذلك فمن يحتاج للاعتناء إلى الوعي والحياتيات وتوجيه الدوافع الإنشائية للإسهام في توسيع دائرة الوعي وإتقان الحياتيات .

الطالب : فلماذا تحدث هذه التغيرات الجسمية مع الاعمال .

للم : أعتقد أنها من آثار للماضي ، وسوف تندثر مثلما اندثر فلان بعض منها مثل
جحوظ العينين ووقوف الشعر (اللهم إلا في الخوف الشديد) .

الطالب : وإذا اندثرت الوظائف فما قيمة هذا الجهاز .

للم : في رأي أنه إذا لم توجه فاعليته إلى التكامل مع التفكير والإبداع بصورة
إنسانية جديدة ، فقد يندثر ، وعموما فقد ثبت أنه في حالات الوعي الفائق
Higher States of Consciousness يسهم هذا الجهاز بطريقة تكاملية
إنسانية أرقى .

الطالب : لقد قلت أن تناعه الجسمي هذا مرض ، فإذا تمى ؟

للم : أعني أن التفاعلات للخطر إنما تخمد نداء نوع الخطر الحالى أصبحت ممتا
على التكيف والوجود ، وكأن الحل الحقيقي للخطر هو أن يطور هذا الجهاز
مستشعر التفاعلات إلى تفاعلات تناسب نوع الخطر الجهدى مثل: خطر الزلّة ، وخطر
الجلد للقهور ، وخطر الجشع للمستمر .

الطالب : إن هذا لا يحتاج إلى الجهاز السيتاوى ولكنه يحتاج إلى جهاز « ثورباوى » .

للم : أنا لا أهم في السياسة .

الطالب : ولا الجهاز السيتاوى بهم فيها ، فاحتمل أنت وهو مضاعفات ارتفاع ضغط
الدم وأسباب الذهب .. ممّا .

للم : إلى أين تستدرجنى يا فنى ؟

الطالب : لا أستدرجك ولا أعزّتون ، ولكنى أعود لأتساءل : وهل التفاعل الجسدى
للافعال يتم كنه عن طريق هذا الجهاز الجسمى للدائن لا أكثر ولا أقل ؟

المعلم : إن الجهاز العصبي الباراسميتاوى (*) Parasympathetic يعمل في شكل ناعم
الجهاز السميتاوى وإن كان عادة في عكس الاتجاه ، فإن للؤثر الذى يبدى
أحدهما يثبط الآخر ، ووظيفة هذا الجهاز إنشائية وبنائية وكأنه يمثل وزارات
التكوين والتسمير والإسكان في الجسم ، أما الجهاز السميتاوى فهو وزارة
الحرية والدفاع .

الطالب : ووظيفته الجديدة إن شاء الله في التعديل الوزارى التطورى القادم ماذا
ستكون يا سيادة الرئيس للمعلم .

المعلم : بالرغم من سغريتك سأجيب ، إذ أنى أدري أن وظيفة هذا الجهاز أقرب
توافقا مع مرحلة الإنسان الحالية ، وأتوقع أن يكون عمره أطول لأنه يخدم
البناء والتناسل أساساً ، بل إنه يسهم في إسكان طول التواصل في العملية
الجنسية عند الانسان ، تقوم العملية الجنسية بوظيفة أرقى من مجرد التناسل ،
وكل هذا يدل على نوعية موقفه التطورى ، ولكن بما لمخيرة الديالكتيك
الطبيعية فلا بد أن يتألف مع نقيضه السميتاوى في جهاز جديد ، وهذا ما يحدث
بدرجة ما في حالات الوعي الباقى .

الطالب : « الديا . . » ماذا .

المعلم : الديالكتيك ، ولكن آسف آسف ، رجعت في كلامى ، هذا يتخطى حجم
هذا الدليل .

(*) The parasympathetic system is the system of anabolism. It seems to be recently evolved. The future may bear the possibility of some sort of synthesis between the present opposing components of the autonomic nervous system. The hyperfunctioning of the sympathetic system, as if there is a primitive physical battle while there is none, is becoming a dishomoeostatic reaction responsible for certain psychosomatic disorders (e.g. peptic ulcer, essential hypertension .. etc) or exaggeration of an already present physical disorder.

الطالب : حق الآن فهمت أن الجهاز العصبي الذاتي يشقيه السببتاوى والباراسببتاوى
يحتكر التغيرات الجسمية للصاحبة للاتعمال .

للملم : ليس تماما . لأن التدد العباء (*) تتفاعل كذلك وتؤثر وتتأثر بالاتعمال ،
فتحتاج الندة فوق الكلوية يفرز الأدرينالين أيضا والندة النخامية الأمامية
Ant pituitary gland تزيد من إفراز الهرمون المثير لقشرة الندة فوق الكلوية
A.C.T.H ، وحق الهرمون المثير للتدد الجسمية G.T.H فإنه يفرز نتيجة
للاتعمال ، وبعض إفرازات الثدييات لا تمر بمرحلة التبييض Ovation إلا إذا رأت
الذكر ، وعن طريق هذا المسار البصرى النخامى تحدث إثارة التدد الجسمية
ويحدث التبييض ، والندة الدرقية تفرز أكثر مع الاتعمال وكذلك الندة
النخامية الخلفية Post. Pituitary فيزيد إفراز الهرمون المانع لإدرار البول ،
وبالتالى يقل إفراز البول ، ولو أن إفراز المثانة يحدث كثيرا مع فرط الاتعمال .

الطالب : ياه 11 قلبناها فسيولوجى .

الملم : وطب باطنى أيضا ، فلالاتعمال الزائد يعتبر مسئولاً عن :

— بعض الأمراض السيكوسوماتية (النفسىولوجية) مثل فرحة المعدة ،
والربو الشعبى ، والقلولون التائر ، والقلولون المتفرج ، وأحيانا الذبحة
الصدرية

كذلك فقد يزيد الاتعمال من عجز نفسى ، فيجعله عاجزا كاملا مثلا
يتفاعل المريض يلتقط بالقلب دون هبوط ، باكتئاب وقلق على صحته يبطئه
ويسجزه عن المشى مثلا دون مبرر عضوى فعلا .

(*) The endocrinal system is directly related to emotional changes. The thyroid is stimulated, the anterior and posterior pituitary depend partly on emotions, The stress reaction is partly emotional and is responsible for more liberation of A.G.T.H.

— وبض المعجز الذى يسمى عجزا وظيفيا في حالات المستيريا يحدث نتيجة لتحويل الالاتعالم اللاشمورى والتمير عن رغبات اتعالمية دنية بلنة المعجز الجسمى

الطالب : بصراحة مازلت أومك على رفضك لهذا السؤال الهام ، يالته يأتى لنا في الامتحان .

العلم : يجوز ، ولكن تحفظى نصب على أى أختى من هذا التركيز الفسيولوجى والباثولوجى أن تضاعف هذه الظاهرة الهامة إلى مجرد أدريثالين ، وضغط دم مرتفع ، وللمألة اعحق من ذلك وأخطر .

الطالب : غاؤ أنت الاعحق والأخطر ، نحن ندرس الطب وهذا على قدرنا .
العلم : بالمعكس ، إن ذلك هو نقطة البداية ، والذى يهتق في دراستك لعم النفس هو الميزات الإنسانية في الاتعالم والمواطف ، وليس الميزات المشتركة مع أى حيوان يقاتل .

الطالب : ولكن هذا أقرب إلى ذهنى وتركيب عفى في الدداسة الطيبة .

العلم : نعم ، إلا أن التدريس يبنى أن يقوم بدور أكثر إيجابية ، فلا يصح إطلاقا أن يحتزل مفهوم التمبر عن الاتعالم إلى التثيرات الجسمية التى ذكرناها ، والتى تم عبر المييد Hypothalamus وإنما المقول أن يشمل ذلك التمبر اللغضى ، والتمبر الشعرى ، بل والرسم والتمثيل وسائر الفنون المعبرة عن المشاعر الإنسانية الميزة والراقية .

الطالب : ولكن هذه أشياء شعرية كما تقول ، لا يمكن أن تقاس أو تمحدد .

العلم : إذا أنت تريد أن تكفى بما يقاس ومحدد حتى ولو كان قاصراً على أدنى مراحل الوجود ، وأن تفكر للا يقاس بالمقاييس الحالية حتى ولو كان هو أهم ما يميز الانسان .

الطالب : لا . . ليس كذلك ، ولكني لا أريد أن أحم (*) نفسي ، ولن يضيرني أن أكتفي بما يقاس ، ولكن قل لي كيف تقاس الانتمالات (**) ؟

المعلم : أمرى إلى الله ، تقاس ياسيدى بالنتيرات الجسمية التي أشرنا إليها سالفاً من زيادة النبض والرق وضغط الدم وغيرها ، وأحيانا ما يكتشفون كذب الشهود أو المجرمين بهذا القياس ، وإن كان الأمر اجتهداً وليس نهائياً .

الطالب : هذه قياسات عضوية ، ألا توجد قياسات نفسية ؟

المعلم : توجد ياسيدى وهي إما أسئلة تجاب ، وإما مواقف تلاحظ ، وقد نرجع إلى ذلك في فصل لاحق حين نتحدث عن الفروق الفردية والاختبارات النفسية .

الطالب : ولكن قل لي ، لقد ذكرت لي نظرية جيمس ولانج تفسيراً للاتصال ، وهي التي ظهرت في القرن الماضي ، ألم يظهر منذ ذلك الحين ما يتناسب مع العصر .

المعلم : حدث ياسيدى أن عالماً اسمه بايز Papez (***) وصف سنة ١٩٣٧

(*) لم نلنا شئله بما يقبل عليه .

(**) Measurement of emotions could be achieved by quantitative assessment of associated physiological changes (pulse, degree of sweat, blood pressure, respiration etc...) or by assessment of a particular aspect of behaviour including verbal self-assessment.

(***) Papez theory of emotions (1937) is only fit to clarify the march and reaction of certain primitive emotions just as rage, fear, excitability .. etc. It claims that the centre of emotional expression (expression limited to autonomic reaction) is the hypothalamus, and that of the 'emotional experience' is the cingulate gyrus. It also identifies certain mamillo-thalamo-cortical tract and association fibres via the hippocampus through the fornix. All these connections are not sufficient to explain higher human emotions which are elaborate holistic functions closely related to other higher functions (like thinking, creation.... etc).

مسار المؤثرات المشوثة عن الاتصال ، وأوصلها بالمهيد hypothalamus مرة
بقرون آمون Hippocampus عبر القبة Fornix مركز التعبير (الحشوي)
عن الاتصال ، وكذلك أوصلها بالتلفيف الطوق Cingulate Gyrus واعتبره
مركز الخبرة الاتصالية .

الطالب : يا سلام !! مثل مسارات الفسيولوجيا العصبية تماما ، هذا هو علم
النفس الحديث !!!

المعلم : أبداً والله، هذه هي معصية علم النفس ، أن يهرب من مسؤوليته إلى التراجع
إلى المستوى الأدنى لبساطته وليس لدقته وسدقه، إن كل هذه النظرية لا تختص
إلا باتصالات مثل اتصال الغضب التائر Rage واتصال الخوف Fear وأمثال
ذلك من الاتصالات البدائية، أما المشاعر والمواطف والوجدان البشري الإنسان
من الحياء والتماطف والرفان والمشاركة ، فكل هذه الدوائر والمسارات
البايئية ليس لها أدنى علاقة بها .

الطالب : إذا أين مسارات هذه المواطف الأرقى .

المعلم : كما قلنا في كل الوظائف النفسية ، فالسألة ليست مسألة موقع locality
أو مركز centre ، ولكنها نسق organization ومدى extent ، وهذه
المواطف الأرقى، والتي تميز الإنسان تمثل تنظيمات متصاعدة ومدى بتزايد الانتشار،
وكما كانت العاطفة أكثر تميزاً للإنسان وارتباطاً بالسكر الأرقى وإقتراباً من
الإبداع كانت أشمل ، وأقل استقلالا وأعد تناسقا مع الوظائف الأخرى .

الطالب : تريد أن تقول أن للمواطف ترتيباً هرمياً مثلما فعلت في العواطف .

المعلم : طبعاً .

الطالب : فما هو باقاه عليك .

المعلم : لا . . ليس هذا مكانه وسوف أعود إليه في الجزء الثاني من هذا الدليل
حين نكمل عن النمو ونظريات الشخصية .

الطالب : شوقنى يا رجل .

المعلم : المهم أن تعرف أن المسألة تبدأ من اللائحة العامة غير المميزة وتنتهى بالعضى
الفعل مارة بمرحل التوترو واللذة والا ككتاب حسب الترتيب الفرضى المطروح،
والقواعد الأساسية تشير أنه كلما صمدنا السلم ازداد ترابط الاتصال بالمواقف
الأخرى وقد استقلناه ، وكذلك امتد الارتداد الزمنى والمكانى من الاتصال
للصغلى كالفعل للنمكس إلى بعد انتظار والتوقع والرجاء ، وأخيرا فإنه في المراحل
العليا تكاد المواقف تشابه بعضها ، فلا يمكن تقسيمها إلى حصن وسوء ، ولكن
إلى موجود موقظ أو غير موجود فإمر .

الطالب : لا . لا . لا . الظاهر أن المسألة تحتاج إلى تفصيل ، وأنا أوافق أن تؤجلها
للجزء الثانى الذى لن أقرؤه فى التالاب .

المعلم : وأنا أيضا قد لا أكتبه فى التالاب .

الطالب : اعمتنا ، ويكتفى هذا .

المعلم : لا هناك نظرية هامة تشير إلى أن الاتصال والمواقف هى نتاج مباشر لعملية
معرفة (*) أساسية ، أى أن الاتصال نال المعرفة والتفكير ، وقد قال
بهذا أرى مثلاً . .

الطالب (مقاطعا) : لا . لا . لا . يا سيدى ، يكفى هذا وشكراً .

المعلم : العفو !!!

* * *

(*) Some authors claim that emotions are phenomena secondary to intellectual cognition of certain responses.

الفصل السادس

الوظائف الوسادية

Matrix Functions

الطالب : والآن ، لقد انتهى للقرر ، أليس كذلك ؟

العلم : كانشاء ، ولكن لم تنته المعرفة ، ولم ينته العلم ، كأن لي وجهة نظر وهي . أنه لا يمكن فهم كل ماضى في فراغ ، لا يمكن فهمه واستيعابه دون معرفة الأرضية ، أو الوساد الذى يتم فيه ، وهذا ما أسميته بالوظائف الوسادية ، وهي ثالث مجموعة من الوظائف النفسية .

الطالب : ولكن هل علينا ؟

العلم : (مقاطعا) يا أخى أضمنتك أن الأمر ليس ييدى ، وباستقراء ماضى فلأى أستطيع أن أقول أنه لم يبق عليك إلا معرفة طبيعة الذكاء وفكرة عن قياسه ، وكذلك تعريف الشخصية والخطوط المرضية لقياسها ، وأظن خمس أو ست جيل نفسية ، وهذا هو اللهم ، لكنى أرى أن أمم اللهم هو موضوعنا هذا عن الوهم وعن الشعور ، وحق لولم يكن عليك ، فلسوف ترجع إليه ولو بعد حين ، ولو كان الأمر ييدى . . .

الطالب : عارف . . عارف . . والحمد لله أنه ليس ييدى .

العلم : ليس تماما ، فيستحيل أن تظل الأمور تكرر بهذا الأسلوب إلى مالا نهاية .. لا بد وأن تتغير ، وإن لم أبحج أنا فى تغييرها لمنتجج أنت .

الطالب : وعليك خير ، فلماذا عن تلك الوظائف التى ستجج يوما ما فى إعطائها حقها . . . وما تشاء من مثل هذا الكلام .

المعلم : إنها وظيفة الشعور يشق صورته ودرجاته .

الطالب : تنى بالشعور اليقظة أم الوعي ؟

المعلم : الاثنان طبعا ، ولكن اسمع إننا إذا دخلنا مدخلا لنويا لن ننتهى ، وأنت تريد أن نخلص ، أليس كذلك .

الطالب : هو كذلك ، ولكن علينا أن نحدد أولا ما نتكلم عليه .

المعلم : الأمر ليس سهلا ، لدرجة أنى أنصور السلوكيين التقليديين حين أغفلوا الحديث عن هذا الأمر برمته ، لم يفعلوا ذلك إنكارا ، وإنما لمجزم للتواضع أن يحدودا الظاهرة القابلة للدراسة تحت هذا الاسم .

الطالب : وهل نبحث غير السلوكيين في تحديد هذه الظاهرة بطريقة أفضل ؟

المعلم : لا أعتقد ، وإن كانت الصعوبة لا تبرر الإنكار ، وعجز اللغة المتاحة ليس كافيا لتجاهل الظاهرة الأكيدة .

الطالب : كأنى بك تتحدث عن إنكار وجود الله لمجرد أنه « ليس كمثل شيء » .

المعلم : يا أوله !! ومع ذلك لن تستدرجنى بعيدا عن موضوعنا .

الطالب : ولا أنا راغب فى ذلك ، شريطة أن تحدثنى عن موضوعك .

المعلم : علينا أن نميز أولا بين الوعي واليقظة والشعور والإحساس

الطالب : وما يقابلها باللغة الإنجليزية ؟

المعلم : على قدر الامكان .

الطالب : الوعي awareness (*) وهو حالة من الشعور خاصة تصف بمجدة الإدراك

(*) Awareness is a special state of consciousness characterized by acuity of perception and alertness which colours all other psychological functions. It is occasionally used as synonymous to consciousness.

والصحو مما يصيب سائر الوظائف العقلية بصفتها التالية ، وتستعمل أحيانا كترادف لكلمة الشعور consciousness .

أما الشعور Consciousness (*) فهو حالة اليقظة التي تسمح بأن نرى ونندرك ونفهم ما بالخارج وأحيانا ما بداخلنا .

والإحساس Sensation هو ما يتماق عادة بالحواس الخمسة (**) (أو الحواس الخاصة) والحواس عموما ، وهو مدخل الشعور وأداة الوعي وإن كان يستعمل عادة في اللغة العربية ، وخاصة اللغة الأدبية ، بمعنى المواقف أو الانتماء .

واليقظة (*** Wakefulness) هي حالة الصحو التي يشاهد فيها الوعي ويوصف الشعور ويتميز الإحساس ، وهي ضد النوم .

الطالب : بالله عليك هل تصور آتى فهمت شيئا عمدا ؟

المعلم : لو أنك أكبر قليلا لكنت أغفل كثيرا ، فقد اعتدنا نحن الكبار أن نستعمل هذه الألفاظ جميعا محل بعضها البعض دون الانتباه إلى تداخل أو تضارب ، ومما يضيق الحق على ما يبدو لأننا لو وقفنا هكذا مثلك لمادرسنا شيئا البتة .

الطالب : ولكنى عتيد ولا بد أن أفهم .

المعلم : كيف أفهمك ما لا يمكن فهمه بالألفاظ المجردة ، إن دراسة الشعور والوعي وتعرفه هي أقرب إلى الخبرات الفنية والخبرات الحسية منها إلى المنطق الحسابي والتمارين العملية ، حتى أن هناك من يتعرف على الظاهرة بمجرد عكسها فالشعور

(*) Consciousness is the state of wakefulness that permits us to perceive external reality and get to apprehend our inside.

(**) Sensations are the main special inlet (special senses) of information to the brain structure. They are the inlet of consciousness and tool of awareness.

(***) Wakefulness, consciousness and sensation are variants to which 'sleep' could be seen as opposite .

(conscious) هو عكس اللاشعور (unconscious) ، أى أن كل ما ليس لاشعوريا فهو شعوريا (وإن كنت لا أميل إلى استعمال لفظ اللاشعور بوجه خاص) .

والشعور أحيانا هو عكس النيبوبة Coma ، أى كل من ليس في غيبوبة هو في حالة شاعرة .

والشعور أحيانا هو عكس النوم ، أى كل ما هو ليس نوما ، هو شعورى .
والشعور في أحيان أخرى - بالتعبير الدارج - هو عكس التفكير والسلوك لللاحظ ، كأن كل ما هو داخلى وعاطفى هو « شعور » .

المطالب : والله معهم حق هؤلاء السلوكيون الذين تركوا الجمل بما حمل ، أعنى تركوا الشعور بما عسى .

للمعلم : قلت لك إن المعجز لا يمر الإنكار ، ثم إن اخواننا السلوكيين يقرنون هذه الظواهر بالاتباع وظاهر العقل ، الأمر الذى يقصر عن استيعابها ، وأرجوك لا تستدرجنى فى هذا الدليل إلا فى حدود الأسس الأولية ، وهذه الحدود تسمح لى أن أقول لك إن هذا الموضوع برمته هو صلب اهتمام (١) من يدرس الإنسان بشكل (٢) من يهتم بأرضية ظاهرة الوجود الإنسانى بقدر ما يهتم بمحتوى السلوك الجزئى (٣) من يستعمل ذاته وسيلة لاستيعاب الخبرة : خبرته وخبرة العالم ، ولا أعنى بهذا التأمل والتفكير أو ما يسمونه الاستبصار الذاتى Introspection . ولكنى أعنى للعائشة الكاملة (٤) من يهتم بنوع الخبرة نفس اهتمامه بكمها .

المطالب : أكاد أؤمن أن من الأفضل لى ألا أتمادى فى السؤال ، لأنك كما أجبته زدتى حيرة وزدت الأمر غموضا .

المعلم : ماذا أفعل لك يا أخى ، إسمع ، إن هذا الموضوع هو من اختصاص لزماني أساسا ، من أسموا أنفسهم الفينومينولوجيون Phenomenologists وهم الذين

يواجهون الخبرة الانسانية بالخبرة الانسانية كلها على بعضها دون حكم مسبق ، ولم يطورهم في التحليل وإعادة الصياغة من عمق معين ، والفرق الثاني م المهمون بدراسة الظواهر الانسانية من خلال نموذج الكمبيوتر أو عملية فلتنة المعلومات Information processing ، فهذا النموذج فيه ما يقابل هذه الظاهرة الوسادية بشكل أو بآخر .

الطالب : لا يا عم أكاد أقول حرمت ، لا فلتنة ولا فطنة ، أنا الذى جئت به لنفسى ، الاحذقنى عن النوم واليقظة أولاً لعلها أسهل .

المعلم : عليك نور ، ولكن قبل أن نبدأ فى هذا الحديث دعنا نوضح ما سبق حتى لا يضيع كلامنا هباءً فقول (*) إن الشعور والوعى مترادفان رغم أن الأول أشمل من الثانى ، والثانى أكثر ارتباطاً بالفهم من الأول ، وإن الانتباه واليقظة شديدى الارتباط بهما ، وإن دراستها لا تقتصر على دراسة مظاهر فعل الانتباه أو جزئية الإدراك ، ولكنها تمتد إلى « كلية » الظاهرة التى تمثل أرضية (وساد) لسائر وظائف السلوك الأخرى وهى تقع لذلك فى منطقة الظواهر وتدرس من منطلق الأسلوب الظاهرى (الفينومينولوجى) وإن كانت شديدة الارتباط بنموذج الكمبيوتر وما يتعلق به من ظاهرة فلتنة المعلومات .

(*) Consciousness and awareness are not infrequently used synonymously. However the former is more inclusive than the latter, while the latter is more related to comprehension. Attention and wakefulness are closely related phenomena. Study of consciousness and awareness is not restricted to the observed facts of attention or parts of perception. Either of them represents the background (matrix) where other behavioural functions set in. They are studied through a phenomenological approach and are adequately related to the computer analogue, particularly the information processing model.

الطالب : هكذا ، وبالرغم من الكلام الصعب ، أستطيع أن أقول أني خرجت بشيء ما ، رغم عدم التحديد الكامل ، والآن حداثتي عن النوم له أسهل وأوضح ، فكلنا نعرف ما هو النوم ، فأرى كيف ستفسد معرفتنا بشماريفك .

(أ) النوم .. مقابل .. اليقظة

العلم : سبحانه الله ، ولكن خذ عندك « النوم هو حالة نوية مؤقتة من التوقف النسبي للنشاط المستوى الضروري لعمل المخ ، وبالتالي توقف التفاعل الظاهري مع البيئة ، وخاصة بالنسبة للاستجابات الحسية والحركية » (*) .

الطالب : حدث الخطور ، وهأت ذا تعرف النوم بأنه توقف الشعور بعد أن هرت الشعور بأنه عكس النوم .

العلم : إن يفتلك هذه تفتح لنا أبوابا

الطالب : (مقاطعا) لا أبواب ولا يمزنون ، قل لي هل كل الأحياء تنام ،

العلم : لم تبدأ هذه الظاهرة بشكلها المتناوب بين الصحو والنوم إلا في الفقريات ، كما أن فترات الكون الطويل مثل الليات الشنوى ليست نوما ، وكل الكائنات لها فترات للنشاط التي تتناوب مع فترات الكون ، ولكن لا يطلق ما يفيد ظاهرة النوم إلا في الفقريات الأرقى ، فكثير من التناوب عند بعض الكائنات لا تعتبر نوما بالمعنى المعروف عند الإنسان مثلا .

الطالب : تقول إن النوم ظهر في الفقريات وما هو أحدث منها .

(*) Sleep is a phasic temporary state of relative cessation of the conscious level of brain activity and consequently cessation of interaction with the surrounding environmental stimuli particularly the sensory-motor responses.

للم : أنالم أقل ذلك، ولكنى قلت إن ظاهرة التناوب بين الصحو والنوم ظهرت... الخ،
وفرق بين التعبيرين، لأن الرأى الأغلب هو أن النوم هو الأصل ، أى هو الأقدم،
وأن ماجد على الكائنات هو حالة الوعى أو حالة الصحو أو حالة الشمر ،
والنوم من هذا المنطلق يصبح ظاهرة نكوسية Regressive phenomenon
تسمح للكائن الحى بالرجوع إلى أطواره الأولى لفترة محددة ، بما يتيح له أن
أن يكون أقدر على الفعل الواعى المادف فى أوقات يقظته (*) .

الطالب : معنى أن النوم نكسة إلى الوراء .

للم : يا أخى النكوص غسير النكسة ، والنوم على كل حال ليس مجرد رجوع
أورجمة ، هو ليس حالة سكون أو همود ، ولكنه حالة من النشاط المختلف عن
نشاط اليقظة تنشاط الأجزاء الأقدم والتي ليس لها مجال للنشاط فى حال اليقظة ،
وسوف نرى من خلال حوارنا هنا ماذا يفعل النوم وماذا يحدث أثناءه .

الطالب : زدنى شرحا لو سمحت ، كيف أن النوم هو الأصل ؟ هل معنى ذلك أن
الكائنات الأدنى هى فى حالة نوم دائم ، وأنه بظهور الوعى والانتباه أصبح
النوم متقطعا ؟

للم : بالفيظ ، فتح الله عليك ، كأن الكائنات الأولى لاملعمل فيها إلا الأجهزة
الحويوية الثقالية والانمكسية ، أو تعبىر الكمبيوتر « ساقفة البرمجة »
Preprogrammed ، وهى هى الحالة التى تميز نشاط الانسان أثناء النوم
بالإضافة إلى نشاط استىبابى لإعادة ترتيب المادة التى اكسبها أثناء اليقظة .

الطالب : أقرب من اللهم تدريجيا ، وإن كان ذلك يشككنى فى الترفى الأول وهو
أن النوم حالة من توقف الوعى .

(*) Sleep is to be considered as the older phenomenon. The state of wakfulness and awareness is the newly developed one.

العلم : يا أخى .. يا أخى .. عندك حق ، ولكني كنت أريد أن أهون الأمر عليك ،
فالنوم يعتبر الآن حالة خاصة من الشـمور Special state of consciousness
ولـمـك تذكـر أنى رفضت كلمة للاشمور حتى كدت أقول لك فى ما يشبه الفكاهة
أنى أفضل تـمـيـر شـمـور « ١ » ، وشمور « ٢ » وهكـذا .

الطالب : لا أذكر شيئا لمك قلت ذلك لغيرى ، فى موقع آخر ، ولكنك بدأت
تقلب موازينى كالمادة ، فكيف يكون النوم شـمـورا ؟ لا حول الله ياربى .

العلم : لا تربك نفسك ودعنى أذكرك بأننا عجزنا عن تعريف الشـمـور والوعى بشكل
نهائى ، فلنتطلق إلى ما هو أرفع من النقاش اللغوى .

الطالب : لـحـدثنى عن أهمية النوم ونفـمـه ، أو دلائله ، أو أى شىء يـمـدنا عن هذا الجـدال .
العلم : اسمع يا سيدى (*) :

١ - النوم يحدث بطريقة دورية شبه قهرية ، وهو يمثل بذلك ظاهرة
تعتبر محورا فى تفكيرى وفهمى للمخ ، وهى أن المخ البشرى عضو نابض
pulsating ، أو قل عضو نوبى phasic ، بل إن الحياة كلها كذلك ، وحتى
ما بعد الحياة - فى تصوـرى - لا بد أن يكون كذلك .

الطالب : واحدة واحدة ، من فضلك ، واحدة واحدة .

(*) Study of sleep phenomenon can help in clarifying many
psychophysiological phenomenae :

(1) Sleep-wakefulness cycle represents the phasic quality of
brain fuunction.

(2) Sleep is the physiological background where dreams, with
all their significance, occur.

(3) It includes multiple alternative brain activities represen-
ting multiple level activities.

(4) Its disturbance could be taken, within limits, as an
indicator to psychiatric disorders.

(5) Sleep deprivation studies and therapy could add valid
hypotheses to psychopathology.

العلم : يستغرق النوم الحالم حوالى ربع وقت النوم ، فكل تسعين دقيقة يظهر النوم الحالم عشرين دقيقة وهكذا (*) .

الطالب : بهذا النظام للتبادل ، وكأنه التبادل بين النوم واليقظة .

العلم : بالضبط ، إن كل الظواهر البيولوجية لتدل على هذه النواية أو الدورية .

الطالب : وهل يولد الانعاش هكذا منتظما نويا دوريا منذ البداية وحتى النهاية ؟

العلم : إن هذا الانتظام يرتبط بنمو المخ وتنظيمه المنسق ، فالطفل حديث الولادة... ؟
ولكننى لن أحدثك عن تفاصيل هذا الموضوع فحديثه يطول إذ يكفى أن تعلم أن النوم الممارق (الحالم) ينقص كلما زادت مدة اليقظة ، وأن الطفل حديث الولادة ينام أغلب الوقت ثم تزداد ساعات يقظته تدريجيا .

الطالب : أوذلك أنه لاداعى للتفصيل ولكن هل عرفت أسباب النوم ؟

العلم : هناك نظريات كالمادة ، بعضها موافق بحد أن ثبت ضعف حججه ، ومثال ذلك النظرية القائلة بأن التورونات ، وخاصة فى جذع المخ (فى التكوين الشبكي Reticular Formation) يصيبها التيب أثناء اليقظة ، فتتوقف عن العمل جزئيا فيحدث النوم ، وقد ثبت ضعف هذه النظرية لأننا نستطيع - مثلا - أن نسهى بحد ما تصور أننا نمتنا بما مفرطا وأن النوم حتم ، كأن بعضنا يستطيع أن ينام أكثر بحد أن تستعيد هذه التورونات نشاطها بحد فترة كافية من النوم ، وغير ذلك من أدلة لا مجال لذكرها ، وطبعا انتهت نظريات أقدم كانت تفسر النوم بتجمع مواد كيميائية خاصة لتنظيم النوم .

الطالب : كلها نظريات وكلها انتهت ، فلماذا تبقى الآن ؟

(*) Sleep is mainly subdivided into two alternative types : the quiet sleep (or dreamless sleep, or non rapid eye movement sleep NREM sleep) and the paradoxical sleep (or dream sleep or rapid eye movement sleep REM sleep). The latter occurs regularly for 20 minutes every ninety minutes.

المعلم : ٢ — إن النوم يمثل الأرضية الفسيولوجية التي تحدث فيها الأحلام بكل دلالاتها وعلاقتها بالمرض والصحة وفهم الجانب الآخر من حياة البشر كما سيرد ذكره حالا .

٣ — إنه يمثل التناوب الفسيولوجي بين نشاط مستويات المنع ، فيفتح الباب لفهم التناوب للرؤى في كثير من دورات الأمراض التنفسية والعقلية .

٤ — إن اضطراب النوم يعتبر قياساً حساساً لحالة الصحة والمرض آخذين في الاعتبار الاختلافات الفردية الشاسعة بين الأفراد .

٥ — إن الدراسات الحديثة للنوم الحلم ، والحلمان من النوم أو الأحلام تجريبياً عند بعض المتطوعين ، وكذلك علاج الحلمان من النوم في حالات الاكتئاب وغيرها ، كل ذلك يفتح ملفات فهم المرض النفسي من خلال تناسق جرعات النشاطات النوعية لمستويات المنع المختلفة .

الطالب : كأي بك تقول : لو فهمنا النوم لفهمنا المنع ، ولو فهمنا المنع لفهمنا الانسان . المعلم : هو كذلك إن عثت .

الطالب : ولكن حدثني أكثر عن النوم وعلاقته بالأحلام (*) ، فكيف سمعت عن علاقة تفسير الأحلام بالأمراض وغير الأمراض .

المعلم : إن إشارات تفسير الأحلام ليست هي كل ظاهرة الأحلام ، وظاهرة الأحلام كما تدوس فسيولوجيا ، هي نوع خاص من النوم ، يسمى أحيانا النوم الحلم في مقابل ما يسمى النوم الهادئ .

الطالب : وما الفرق بينهما ؟

(*) Interpretation of dreams is not the core significance of dream phenomenon. The simple occurrence of dream phenomenon and its integrative relation to the quiet sleep on one side and wakeful state on the other side is the fact that counts.

العلم : النوم الهادئ (*) Quiet Sleep هو النوم الحالى من الأحلام ويتميز
بندرة حركات العين السريعة والوجه وسكون الجسم ، وتنخله اختلاجات من
وقت لآخر ، ويظهر في رسام المنح الكهربى في شكل موجات بطيئة جسيمة ،
أما النوم المفارق (**) Paradoxical Sleep ، قد سمي كذلك لأنه
يتميز بنشاط في كافة المجالات لا تتفق مع فكرة النوم من حيث هو راحة
واسترخاء ، فيه يكون التنفس سطحي غير منتظم ، والنبض غير مستقر ، كما تصحب
حركات بسيطة في اليدين . والقدمين مع دفعات من حركات سريعة للمقلتين ،
وإذا أيقظنا شخصا في تلك الفترة فإنه عادة ما يخبرنا أنه كان يحلم .

الطالب : لقد قلبت معلوماتي ، كنت أحسب أن النوم هو النوم والسلام ، والآن أصور
أن في النوم يقظة ما .

المعلم : عليك نور ، ألم تقل أنها درجات في الشهور والوعي ، لا أكثر ولا أقل
فإذا كانت اليقظة درجة من النشاط فالنوم الحالم درجة أخرى والنوم الهادئ
درجة ثالثة وهكذا .

الطالب : وهل اليقظة درجات أيضا ؟

المعلم : طبعا ، ولكن لهذا حديث آخر ، قد نمود إليه وقد لا نمود ،

الطالب : ياليتنا نمود إليه .

المعلم : ثم نمود تشكو من أنه غير مقرر وكلام من هذا القبيل .

الطالب : إذا تحدثني عن المقرر .

(*) ويسمى أحيانا النوم الهادئ أو غير الحالم أو النوم دون حركة العين السريعة
NREM Non-Rapid-Eye-Movement sleep وقد رمزت له بالكلمة قد حصص
في مقابل الرمز نعصى الذى يعنى نوم حركة العين السريعة كما سئل .
(**) ويسمى أيضا نوم حركة العين السريعة نعصى ، أو النوم الحالم ، أو النوم النعصى

للم : رأى الأغلب أن هناك جهازا مسئولاً عن اليقظة، وهو التكوين الشبكي (*)
المساعد ، وأى تثبيط لعمل هذا الجهاز قد يثير جهازاً آخر مسئولاً عن النوم .

الطالب : والآن .. اسمع : لقد علمت أن أعرف إلا ما عييد ، فإذا أريد من كل هذا ؟
للم : انتظر حتى نعرف أكثر عن النوم الحالم ثم نمود للمائدة والتطبيق .

الطالب : ماذا تريد أن تعييف ؟

للم : أولاً : (**) إن حركة العين السريعة قد تدل على تتبع صور الحلم ، للتلاخقة أثناء
هذا المظهر من النوم الحالم .

ثانياً : يرجع النوم الحالم إلى مركز في التكوين الشبكي في القنطرة Pons

ثالثاً : يصاحب النوم الحالم بعض مظاهر النشاط غير المنتظم مثل النبض

غير المنتظم ، وسرعة التنفس وحركات هينة في اليدين والقدمين ، وإن كان يصاحبه
استرخاء عام لمضلات الجسم .

(*) Theories that could explain sleep phenomenon are still debatable. It is now believed that the ascending activating reticular formation system is responsible for wakefulness. If this system is inhibited temporary or periodically sleep is to set in probably through some other responsible system.

(**) REM sleep is characterized by some irregular activity including the rapid eye movement which is said to be related to the pictorial succession of dream scenery. There is also some irregular pulse, rapid respiration but generalised muscle relaxation. It is believed to have some centre in the reticular formation in the pons. Once the REM sleep occurs it needs some time to pass before it could be reactivated. This may signify that certain chemical reactions have to occur before such activity could be set on again. REM sleep diminishes with certain drugs (such as MAOI), increases with others (Gama hydroxy buterate). It diminishes, or disappears with fever and increases with hypothermia (30°C and below).

وأخيرا : إنه متى ظهر هذا النوع من النوم سواء طبيعيا أم بإثارة المركز المسئول عنه تجريبيا ، فإنه لا بد وأن تمر فترة من الوقت قبل أن يظهر ثانية بما قد يشير إلى أن هناك تغيرات كيميائية تحتاج لوقت ليس بالقصير لا بد وأن تتم ، يمكن أن يبدأ النشاط بعدها من جديد .

خامسا : هناك أدلة أخرى على هذه العلاقة الكيميائية الكهربائية بالنوم الحلم ، وهى أنه قد وجد أن هناك عقاقير توقف أو تقلل بوجه خاص النوم الحلم (مثل مثبطات أحادى الأمين MAOI) كأن هناك عقاقير أخرى تثير بوجه خاص هذا النوع من النوم مثل الجاما هايدروكسى يوتيرات .

سادسا : إن هذا النوم الحلم يقل أو يختفى في حالات الحمى وارتفاع درجات الحرارة كما أنه يزيد لو أن درجة الحرارة هبطت إلى ثلاثين درجة مئوية .

الطالب : مالك متحمس هكذا لهذا النوع من النوم .

المعلم : لأنه مفتاح فهم الأمراض النفسية لدى .

الطالب : لديك نقط .

المعلم : بل ولدى الكثيرين ممن يهتمون بعمل المخ بشكل أكثر احتراما وشمولا

من سيجن للشبك الحسى Synapse .

الطالب : فلماذا كل هذا الرص ؟

المعلم : ولكن هذا الرص هو أساس اللهم التالى .

الطالب : ليسكن ، ولكن هيا إلى الفائدة كالعلى .

المعلم : اسمع يا سيدى .

١ — من قديم ولللاحظة الكلينيكية تقول إن اضطراب النوم بالزيادة

والانقصان شديد الصلة بالمرض النفسى .

٢ — وفي التجارب التى أجريت لمعرفة تأثير الحرمان من النوم على الحالة

النفسية وجد أنه لا يمكن إطلاق قاعدة عامة لذلك ، ويبدو أنه لكى يحدث

ذهان حاد نتيجة الحرمان من النوم الذى قد يصل إلى خمسة عشر يوماً متصلة ، لا بد من وجود استمداد خاص لدى الشخص ، وقد وجد أن الحرمان من النوم هو أساساً حرمان من الراحة أما الحرمان من النوم الحلم فهو حرمان من الأحلام ، وبالتالي من وظيفتها النشاطية التفرؤية يخزون نشاط الجزء الأقدم من المخ ، ولهذا فإن المهم في إحداث الذهان التجريبي هو الحرمان من الأحلام (النوم الحلم) بوجه خاص وليس الحرمان من النوم ككل (*) .

الطالب : هل هذا هو مصداق القول الشائع من أن الجنون هو حلم اليقظان والحلم هو جنون الناس ؟

للهم : بالضبط .

الطالب : كأن الحلم هو صمام أمن ضد الجنون .

للهم : بالضبط .

الطالب : ولكنك تقول أن skull يحلم ربع ساعات نومه ، فلماذا يحزن البعض ولا يحزن الآخرون ؟

للهم : إن سؤالك هذا سيفتح الباب لفروض متلاحقة لا مجال لذكرها هنا ، ولكنى أقول إن الحلم لا يصبح صمام أمن ضد الجنون إلا إذا كانت الوسلة بين نشاط الحلم ونشاط اليقظة ذات طوعية تنظيمية كمنه .

الطالب : معنى تفسير الأحلام ؟

للهم : أبداً . . أبداً ، ولكنى أميل إلى الرأي القائل بأن نشاط الحلم يساعد في إعادة تنظيم المادة المكتسبة أثناء اليقظة ، كأنه يسمح بنشاط مستويات للنم في تناوب يسمح للمخ بالقيام بوظيفته التبادلية الجماعية سليمة ، وبذلك يكون للهم هو كفاءة هذا التنظيم وهذا التناوب ، ولعل تذكر الأحلام ومحاولة

(*) Sleep deprivation experiments show that what counts is the deprivation of the paradoxical sleep (REM sleep). The experimental psychotic episode that sets in favours the hypothesis saying that dream phenomenon is a safety valve against psychosis.

تفسيرها - إن خطأ وإن صوابا - تسهم بطريق غير مباشر في التوفيق بين النشاطين وليس بالضرورة نتيجة للتفسير التفصيلي والرموز وما إلى ذلك ما أشاعته مدرسة التحليل النفسي بوجه خاص .

الطالب : فإذا كان الأمر كما تقول ، وأن الحرمان من النوم ، أو قطع الوصلة بين الحلم واليقظة هو سبب الجنون أو هو من أسباب الجنون ، فكيف تفسر ما سمعته منك من أن الحرمان من النوم هو أحد طرق العلاج الحديثة ؟

للمعلم : هذه مرحلة تجريبية(*) يبدو أنها تحدث أثرا طيبا من خلال تفاعلات تقيضية paradoxical أو غير ذلك ، وقد نجحت هذه التجارب بوجه خاص في حالات الاكتئاب ، وقد أجريت مع زميل لي(**) تجارب في هذا الصدد ، ووجدنا أن الحرمان من النوم في ذاته ليس هو العامل الأول والآخر في الإسهام في الخطوة العلاجية ، إذ أنه ليس إلا مرحلة من المراحل تؤدي وظيفتها بطرق مختلفة ، وتعتمد نتائجها على ما يليها من خطوات ، ويبدو أن الحرمان من النوم بما يشمل الحرمان من الأحلام في حالات الاكتئاب يثير تهديدا أكثر بإطلاق النشاط الداخلي في شكل ذهان ، مما يضطر النشاط الخارجي الأحداث إلى زيادة قبضته لمنع هذا التهديد الجديد الذي زاد ، وقد ينتج عن ذلك تماسك لأبأس به يخفي الأعراض ويحمل التهديد للتردد بالتهان أو يلقط السيطرة الذين يأتى منها للكشف بوجه خاص ، يحملها تهديدين أكثر حدة ، مما يتطلب دافعا أكثر يقظة ، والتفسير الثانى أنه بعد الحرمان من النوم لبضعة ليال قد يحدث ما يسمى بالظاهرة التوضيحية rebound phenomenon

(*) Sleep deprivation therapy is still under trial. Its effect is best recorded in depressed patients. It is better considered as a part of an integrative plan. Its effect is not finally known whether it is due to REM reduction itself or to the rebound increase that follows.

(**) د. رنعت عنوط .

تزيد قترات النوم وقرات الأحلام - النوم الحالم بوجه خاص - مما يجعل التمييز يبدو وكأنه هو صمام الأمن اللازم لتفريغ النشاط بالطريق الطبيعي وهو الحلم بديلاً عن التهديد بتفريغه في حالة اليقظة محدثاً القهان، الأمر الثالث هو أن الحرمان من النوم في بعض الحالات مثل اضطراب الشخصية قد يهز حواسنا مرضياً نمطياً في المادة مما يحتاج إليه في كثير من الأحيان لإمكان بدء خطوة بنائية تالية، لا يمكن بناءها فوق حواسنا تلوئى جامد، وكأنه يحدث شيئاً من الاهتزاز أو عدم التوازن للرغوب استجابة في الخطوات التالية في الخط العلاجي، وإنى آسف أنى أنطرق إلى هذا التفصيل، لكنك أنت الذى سألت، وما على إلا أن أجيب .

الطالب : دعها تسكل وخبرنى إذا كان الأمر كذلك، فكيف تعمل المقايير المختلفة بالنسبة للمهام الأمن هذا الذى أسميته النوم الحالم ؟ أم أن القهان مجرد نشاط كيميائى صار نماداً بنشاط كيميائى مضاد ؟

المعلم : سؤال ذكى . دعنى أذكر لك مجرد أمثلة وأطشك إلى أن الاتجاه الحديث يذهب إلى تفسير عمل المقايير من خلال تأثيرها على النوم الحالم بوجه خاص وليس من خلال النموذج للشبكي Synaptic model الذى تمت دراسته في الحياة in vitro ، ولا يمكن تمثيله على الشبكة المشبكية Synaptic network بسهولة أو دقة وسأضرب لك أمثلة عابرة لكيفية عمل بعض المقايير من خلال تأثيرها على النوم الحالم أو - إن شئت البقة العلية - سأذكر لك حقائق تصاحب بعضها بعضاً لعل فى ربطها مع بعضها البعض ما يفسر بعض الأمراض والأعراض والشغاف منها عن طريق المقايير بشكل أو بآخر ، ولو مرحلياً .

الطالب : عندك . . عندك . كيف تحدثنى عن علاقة المقايير بالنوم الحالم قبل أن تحدثنى عن علاقة الأمراض النفسية بالنوم الحالم ؟

المعلم : ياسيدى إن الحديث عن علاقة المقايير بالنوم الحالم هو حديث أسهل ، ذلك أن الأمراض النفسية لها أطوار مختلفة فيها فى أغلب الأحوال ، ونتائج دراسة

النوم الحالم تختلف باختلاف الظروف وليس فقط باختلاف التشخيص الأصلي ، فإذا حدثتك بأمانة عن علاقة النوم الحالم بمرض ما (*) فلا بد أن نتجه إلى أى طور فى هذا المرض ولأى نوع من المرضى أمكن دراسة هذا النوع من النوم ، وبأى طريقة سمحت لمؤلف المرضى بالذات بالدراسة ، فستجد أننا لا بد أن نتواضع تماماً ونحن نأخذ بنتائج هذه الأبحاث والمعلومات ، ولا بد أن نتوقع أنى سأنتقى من بينها بشكل أو بآخر ما يؤيد ما ذهبت إليه من أن النوم الحالم هو صمام الأمن ضد القهوان أو الجنون وأن المقاقير تعمل بطريقة أو بأخرى من خلال تلمشيط أو تشييط هذا النوم الحالم مع الحذر الشديد قبل التعميم ، وإليك بعض الأمثلة . .

يوجد ميل فى حالات اللصام إلى زيادة فى كم النوم الحالم أثناء ساعات اليقظة (ولكن هذا مازال على مستوى الفرض) .

الطلاب : نوم حالم أثناء اليقظة ؟ ما هذا التناقض يا عمى ؟

المعلم : معذرة . . وأرجىء مثل هذا الحديث إلى الجزء الثالث من هذا الدليل فإن لم تصبر على ، فأنت تعلم أنى سأتركه للتاريخ لمن يصبر عليه .

الطلاب : لا تنضب وقل ما هئت ، ولكن رفقاً

المعلم : لا أعتقد أن فيما أعلم من تفاصيل ما يبيدك فى هذه المرحلة ، تعلم مثلاً أن اللصام قد يتميز بقدر الخلود بين النوم الحالم واليقظة ، وهذا يبدو أنه يقابل - كماله إكليليكية دينامية بوجه خاص - ما يسمى فقد حدود الذات .

(*) REM studies in various psychiatric disorders give heterogenous results according to a variety of factors. In schizophrenia it is hypothesized that the amount of REM sleep is increased during wakefulness. This corresponds, in some way, to the dynamic concept of loss of ego boundaries.

الطالب : كنت تصور لى أن دراسة النوم والأحلام هى مفتاح الصحة والمرض .
للمعلم : هو كذلك ، أعنى هذا هو الفرض الأساسى الذى أحاول تحقيقه
طول الوقت .

الطالب : حدثنى عن بعض تأثير العقاقير مما يتعلق بأحلامك ، ويكافئ حماسك .

للمعلم : فلتقبل عذرى إذ يكفى عليك فى هذه المرحلة أن تعلم أن أغلب العقاقير السلاجية تنقص
من كم النوم الحالم (*) ، وخاصة منادات الاكتئاب بأنواعها ، وأن هذا
الإنقاص يتبعه زيادة تموضية Rebound ولم يستقر الباحثون على إرجاع
التحسن الأكيد فى حالات الاكتئاب إلى النقص ذاته أم الزيادة البعدية .

الطالب : مرة أخرى تطل الحيرة برأسها .

للمعلم : قلت لك ألب مرة هذا هو العلم ويسكتينا هذا الإطتاب ونرجع إلى
للموضوع الأصلى .

الطالب : أصلى ؟ وهل كان هذا كله فرعياً ؟

للمعلم : أعنى موضوع الوعى والشمور .

الطالب : يخيل لى أنه سيكون أصعب عدة مرات .

(*) Most of the commonly used psychotropic drugs, particularly the antidepressants, are found to reduce the REM sleep followed by some rebound increase. The therapeutic effect is not finally settled to be due to either.

« ب » الشعور .. فى مقابل .. اللاشعور

المعلم : معك حق ولقدك فسأحاول الإيجاز قدر استطاع .

الطالب : ماذا تريد إبلاغنى بهذا الشأن ؟

المعلم : أولا : ان الشعور (*) (وهو مرادف للوعى بشكل أو بآخر ، وللتسهيل ، وفى حدود غرض هذا الدليل المحدود ، قد أستعمل السكّامتين بالتبادل) هو حالة عامة من الانتباه للتشعر ، تمثل أوضعية كل الوظائف النفسية الأخرى ، بمعنى أنه لا بد للإنسان أن يكون واعيا بشكل ما ولا حتى يترك أو يفتنه أو يفكر أو يعجب ... الخ ، وكأنه التيار العام الذى يجسغ الحياة العقلية ، وأن الوظائف الأخرى هى بعض المحتوى الذى يساب على هذا التيار .

الطالب : إذا كنت قد فهمت - ونسكا بكلمة تيار - ، فالوعى مثل ماء النيل ، والوظائف الأخرى مثل المراكب فوق صفحته .

المعلم : معك حق ولكنه قياس مع الفارق ، لأن الوعى يدخل فى الوظيفة ذاتها بشكل أو بآخر ، فى حين أن ماء النيل لا يدخل للمراكب (وإلا غرقت) .

الطالب : ماذا تعنى بـ « يدخل فى الوظيفة » .

المعلم : أرجوك هذه مسألة معقدة ، فقط تذكر أن هذه الأرضية أو الوساد يستحيل أن تنفصل تماما عن الشكل أو المحتوى ، ثم إن ذلك التداخل يحدث تلقائيا ودون فصل واضح ، حتى أننا لو فصلنا الوساد عن الوظيفة المحتوى ، فإن اضطرابا عتليا قد ينشأ لأعالة ، بل إن هناك من فسّر بعض مظاهر النصاب ، على الأقل فى

(*) Consciousness (sometimes synonymous with 'awareness') is a general state of spread attention that represents the matrix of all other psychological functions. However it actively participates in any other psychological function occurring during wakefulness.

البداية ، بهذا الفصل بين الوعي والوظيفة ، أى أنه بدلا من أن يسير التفكير في خطواته التلقائية السلسة مانحنا بالوساد للشعورى بشكل غير متصل ، يصبح الإنسان واعيا بعملية التفكير ذاتها ، فتختل من فرط التركيز عليها وانقطاعها عن تيار الوعي الوسادی .

الطالب : كدت أفهم ، ولو أن الأمر يحتاج إلى خيال فنان أكثر منه إلى انتباه طالب .

المعلم : على ذكر « الانتباه » ، لعلك تذكر أننا تحدثنا عنه في ماسبق في حديثنا عن الإدراك ، ونريد إيضاحه من هذه الزاوية فنقول إن الانتباه هو توجيه النشاط الواعى إلى مؤثر بذاته (*) ، ويتم هذا التوجيه إراديا مثل انتباهك لحديثي الآن ، أو تلقائيا أو انمكاسيا مثل انتباهنا لمؤثر ملفت للنظر مثل رجل يسير عاريا أو شبه عار في الشارع .

الطالب : ولكنك ذكرت أنك أن الشعور أو الوعي هو حالة من الانتباه المنتشر ، ثم عدت حالا تقول إن الانتباه هو توجيه هذا النشاط الواعى إلى مؤثر بذاته .

المعلم : وماذا في ذلك ؟

الطالب : أى والله !! إنه كلام يكمل بعضه بعضا ، ولكن قل لى ماهو أساس هذا النشاط الواعى الشامل الذى يمثل الانتباه أحد صوره للوجهة ؟

المعلم : إن دراسة هذه الظاهرة تجرى الآن من منطلق نموذج للكمبيوتر من خلال تطبيق فكرة عملية « فلتنة للمعلومات » ، تلك العملية التى تنظم دخول المعلومات فى الجهاز الحسى المركزى ، ويقال إن التكوين الشبكي له شأن

(*) Attention is the direction of conscious activity towards a particular stimulus.

كبير بها ، وهى كعملية شاملة : مسئلة عن الوعى ، وكعملية انتقائية مسئلة عن الانتباه ، وكعملية تنظيمية هى مسئلة عن توازن الجهاز الحسى ونماسكه .

الطالب : هل هناك ما يمنع من أن أعرف مقوماتها أو خطواتها .

المعلم : إن هذه العملية (فلتنة المعلومات Information Processing) (*) تمر بمراحل متلاحقة ومتبادلة على الوجه التالى :

١ — التفرس والترتبة Scanning & Screening ، وهذه الخطوة تعنى الانتقاء التلقائى للمعلومات الداخلة من أى مصدر إدراكى ، وهى خطوة هدية الأهمية لأنه يستحيل فى لحظة ما أن يستقبل المخ كل المعلومات المتاحة فى مجال الإدراك ، وبذلك فلا بد من عملية الترتيب هذه حسب الموقف والهدف والاستعداد وكل الظروف الأخرى التى تحدد نوعية اللحظة .

٢ — المعالجة (أو التنظيم) Processing ، وهذه الخطوة تعنى تنظيم المعلومات الجديدة الداخلة مع المعلومات القديمة القائمة بطريقة تناسب «نمته» الوعى الموجودة وحالته حينذاك ، وبهذا تصبح هذه المعلومات ذات لأعلى جاهزة للفهم أو أى سلوك تالى .

(*) Information processing model constitutes the basis of maintaining conscious state. It is also partly responsible for other functions such as perception, thinking etc.. This process is established in the following order:

(1) **Scanning and Screening** : that includes selection and exclusion of certain incoming stimuli.

(2) **Processing** : which means adjusting the tone of the incoming information with those already present.

(3) **Integration** : which includes some sort of synthetic, cooperative and harmonized integration between tuned information.

(4) **Controlling** : which permits the integrated information to be used as a meaningful percept, a conative behaviour, an associative thought etc :

٣ — التكامل Integration وبعد أن تناسب النعمة ، بين القديم القائم ، والجديد الداخل ، تبدأ عملية التوليف بينهما بما تتطلبه الحاجة والموقف والغاية ، ومن خلال هذا التكامل يصبح التنظيم المنهجي قادر على الضبط والعمل والاستجابة .

٤ — الضبط Controlling وهذه الخطوة هي التي تسمح بخروج للمعلومات (بعد تكامل المعلومات الداخلة مع المعلومات القائمة) في شكل استجابات سلوكية ، وهي التي تساهم في ضبط التفكير الارتباطي مثلاً .. الخ . الطالب : ولكن ما علاقة كل هذا بالوعي يا عمنا ، أليست هذه العملية أقرب إلى ما سبق أن أسميته بالإدراك الفشط .

المعلم : هذا صحيح إلى حد ما ، ولكنها ليست عملية إدراك معرفي محدد بقدر ما هي عملية كاية وسادية ، كما لا يمكن - أيضاً - استبعاد مثل هذه العملية من خطوات التفكير بحال من الأحوال فهي أرضية لسائر الوظائف الارتباطية ، إلا أنها في كليتها هي أساس استمرار حالة الوعي بصفته الوساد اللازم لأي عملية أخرى ، ثم في جزئيتها وحسب ارتباطها بأى وظيفة أخرى ، تدخل وتشارك فيها بشكل ما ، وهو ما فإنه لهم هذه العملية بالتفصيل لابد من فهم أساس علم السيرنطيقية Cybernetics ، ورغم أنه قد حدثت كثير من المبالغات في المدى الذي يمكن تشبيه علم العقول الالكترونية بالمنع فإن فهم أساسياته قد تفيد في فهم كثير من الظواهر التي تحدث في الصحة والمرض .

الطالب : مثل ماذا ؟

المعلم : خذ ما يسمى بالانشقاق Dissociation (*) مثلاً ، إذ يمكن تعريف

(*) Dissociation is a psychophysiological process where a portion (or portions) of the mass of conscious stream is separated to be active independently. It also means that a part (or parts) of the incoming, stored, or exteriorized information is separated from its usual or expected associations. Defined as ==

ما يسمى بالانشقاق بمعناه الفسيولوجى النفسى الشامل على أنه « عملية نفسية فسيولوجية يحدث فيها أن تنفصل جزء أو عدة أجزاء من الوعي عن بقية كتلة تيار الوعي ، وكذلك فإنها تبقى أن جزءا أو عدة أجزاء من المعلومات الداخلة أو المخزونة أو الخارجة قد انفصلت بمسا صاحبها من ارتباطات متتادة أو متوقفة ، وأخيرا فإنها تبقى اتصال معلومات أو إدراكات أو أفكار أو اتصال عن مصاحبتها المادية » .

الطالب : كل هذا ؟ ماذا أبقيت إذا ، يخيل إلى أن هذه التماريف تشمل أى خال يحدث للمخ ، أو للوظائف النفسية .

المعلم : بصراحة يجوز ، بل ويمكن تفسير كثير من لنة التحليل النفسى مثل الحيل اللغافية Mental mechanism بهذه اللنة الفسيولوجية ولن أطيل عليك هنا فيما هو اضطرار حتى نلتقى في الجزء الثالث (*) .

الطالب : شكرا ، فإذا تبقى إذا في هذا الصدد .

=such it may explain a multitude of psychological phenomena in health (e.g. mental mechanisms) and disease (e.g. hallucinations, hysteria etc...)

(*) يمكن أن تعد أمثلة سريعة إضافية تظهر فيها المألوسات أو ما شابهها من نفس الواقع ونفس الميكاتزم (وهو الانشقاق) .

١ — إجهاد الجهاز الحسى ، مثل حالات الحرمان من النوم

٢ — تسمم أو تثبيط الجهاز الحسى بكميات LSD مثل حامض الليسرجيك

٣ — « حشد الدوائر الحسية » مثلها يحدث في بعض حالات الفزع ، فلا تملك المداخل أن تتقبل أو تتلقى ، فحيز أصلا وتعاما .

٤ — في حالات ما يسمى بالتنويم ، حيث تضيق بؤرة الثبات الحسية من البيئة فيطلق الفاضل عتواء .

٥ — في حالات ما يسمى بالانشقاق المرضى مثل الهياج Fugue وهنا لا تنطلق المذكرات مستقلة ، ولكن ينطلق النشاط المركزى دون ضبط كاف

٦ — في حالات الهلوسة في القصص حيث تتهار اللغة ، يفقد العالم الخارجى معناه كذا ذكرنا

للعلم : تبقى أن تذكر أنه في حالات الحرمان الحسى حيث تتوقف المثيرات الواردة من الخارج عن تنفيذ المنع عن طريق الحواس ، فيلشت المخزون الداخلى ويقفز ليموض النفس وتصبح التنذية Feeding من الداخلى بما يترتب عليه ظهور هالوسات Hallucinations ، وحتى لو لم يكن هناك حرمان حسى فإنه إذا فقدت الماومة الداخلة تناسبها للنوى مع الحاجة والمهدف والمخزون فلم تؤد وظيفتها التناعمية والتكاملية ، تصبح الحالة وكأن الفرد في حالة حرمان وظيفى ، وإجهاض لعملية فعلة للماومات ، مما يترتب عليه هالوس أيضا أوخلل في التعاون أو ما إلى ذلك ، وأحب أن أضمن كل صور الحرمان هذه تحت ما يمكن أن أسميه « حرمان معلوماتى » Information deprivation (*) .

الطالب : ولكن بالرغم من كل هذا الذى يبدو وراء هذه الظواهر من خطأ أوخلل ، فإنى أشر أن قليلا منه (أو كثيرا) لازم الحياة المادية .

للعلم : فتح الله عليك ، فلاحظ أن فكرة الانشقاق بأساسها نفسولوجى تستخدم الذات إذ تحميها من للماومات المائلة الخطرة أو المهددة ، فهى تحدد الكم المناسب من للماومات التى يسمح لها بالدخول إلى المنع أو الخروج منه ، ولكن تذكر أن هذه الظاهرة الطبيعية لا يصح أن تسمى بالانشقاق الذى عادة ما يكون مرضيا إذا زادت جرعة اتصال تيار الوعى ، مما سيأتى ذكره فيما بعد .

الطالب : فما العلاقة بين ذلك وبين مقولات التحليل النفسى كما تقول .

للعلم : كنت أنسى ما ألفت إليه في البداية ، وإن كان هذا الأمر من أم ما يهينى

(*) Information deprivation could be direct (sensory deprivation, or functional (meaning deprivation). It could be due to actual deficiency or due to over load (overwhelming) of information. Ultimately it could be due to restricted consciousness (just as in hypnosis) or to intoxication of sensorium apparatus by toxic chemicals (e.g. LSD).

إيضاحه حسب رؤى وخبرى وماعبر ذهنى من معلومات ، فلتكن فرمة
لتختار حيلة دفاعية أو أكثر من للتواتر في الحياة العامة لتعرف طبيعة الوجود
البشرى وضرورة التأنى في الحكم عليه ، والتسقى في محاولة فهمه ، وترتبط
بين الفكر الفسيولوجى والفكر التحليلى .

الطالب : وهو كذلك ، هات ملعدك وتبدأ بتعريفى عن هذا اللفظ الشائع
« اللاشعور » .

العلم : أعتقد أنى أأأ لك قبلا أنى لأأب استعمال هذا اللفظ وأأضل استعمال كلمة
الشعور أأأأ (*) ، أو الأأبد ، لأنه لاأوجد شعور ولاشعور ، وإنأأأ
طبقات بعضها فوق بعض ، أعلاها هو أأأأز أأأأ فى أأالة أأأظة وأأأأأ
سأأأ سأأأ أأأأ أأأأ أأأأأأ أأأأأأ أأأأأأ أأأأأأ أأأأأأ أأأأأأ
الأولى ، وأأأ هذا وذلك أأأأ أأأأأأ وأأأأأأ من الشعور أأأأ
سأأأ استعمال كلمة « لاشعور » لها أأ أأأأ أأأأ أو أأأأأأ عن أأأأ من
أأأأ ، وكذلك أأ أأأأ أأأأأأأأ من أأأأأأ إلى السطح من أأأأ .

الطالب : عأأأ أأأأ ، لماذا لاأأأأ أأأأأأ الشائع وأأأأأأ .

العلم : إن كلمة لاشعور أأأأأأ أأأأ أأأأ أأن أأأأأأ أأأأأأ ، أأأأ لها
أأأأأأ فى أأأأ أأأأ أأأأ أأأأ أأأأ أأأأأأ أأأأأأ أأأأأأ مع الشعور
فى أأأأ وأأأظة ، أأ فى أأأأأأ أأأأ أأأأ أأأأأأ ، أأأأ أأأأأأ
أأأأأأ أأأأ أأأأ ، أأأأ أأأأ أأأأأأ أأأأأأ أأأأأأ أأأأأأ أأأأأأ

(*) The term unconscious could refer to a negative phenomenon, which is not the case. I prefer using instead some other terms like lower consciousness or far consciousness etc. This could be visualized in hierarchical levels, the most superficial of which is the available to 'the awareness in a wakeful state' .

لأنها عادة ما تحمل خبرات مؤلمة أو مخيفة أو مخجلة ، يفضل الفرد منا أن تظل بعيدا عن وعيه فعلا .

الطالب : أليس هذا هو الكبت ؟ Repression (*) .

المعلم : هو كذلك ، وهو العملية التي نقذف في داخل النفس أحداثا لا يجب الفرد أن يواجهها ، يحدث ذلك دون وعي أو إرادة ظاهرة من الفرد ، والوجه الآخر لها هو أنها العملية التي تحول دون ظهور مادة مخزونة إلى مستوى الوعي لاعتبارات تتعلق بمحتواها ، الألم أو المزيج أو الخجل ، يحدث هذا أيضا بعيدا عن وعي الفرد وإرادته الظاهرة .

الطالب : الكلام سهل ، ولكن تصويره وتمثله صعب ، كيف هي عملية هادنة ولكنها تجري بعيدا عن الوعي وبلا إرادة ؟

المعلم : لهذا رفضت كلمة اللا شعور ، ثم إنى لم أقل بلا إرادة ، وإنما قلت بلا إرادة ظاهرة ، فهي تتم بقرار سرى ، وهدف واضح وإرادة شعورية أخرى ، ليس في متناول الوعي الظاهر ، هذا كل ما في الأمر .

الطالب : ليكن ، فاذا ذكرى أمثلة لأمور تضح .

المعلم : فعلا ، إن نسيانك ميماد خاص ، تتوقع فيه تجديدا مؤلما أو نشلا محتملا ، هو من قبيل الكبت مثلا ، وتحديد لو أن شابا واعد قاتله فأخلفت لثلاث مرات متتالية ثم اعتذرت وأعطت ميمادا رابعا ، فغلب الشاب رغم لفته على اللقاء ، أليس في ذلك النسيان ما يجنبه المماناة الرابعة المحتملة .

(*) Repression is the process which throws automatically inside the self (i.e. deeper consciousness) whatever event or information that the individual could not face, tolerate or remember. Revising the wider definition of dissociation used here, repression could be included in it. Like all mental mechanisms, it occurs beyond the conscious awareness.

الطالب : يمشى الكبت إذا ، لقد أكرم صاحبه أكثر مما استطاع وعيه أن يكرمه .
للمعلم : أحيانا ، ولكن أحيانا ما يتأذى الكبت ويشمل كل ما هو مؤلم حتى تصبح
الحياة مستحالة خاليا من أى مواجهة مثيرة .

الطالب : إذا فالجرعة المناسبة هي التي تحدد السواء من للرض في أى حيلة من
هذه الحيل .

المعلم : فعلا ، مثل كل شيء ، ودرجة التضييق أيضا ، إلى اللغز أننا كلما تقدمنا على
مصرة التضييق قل استمالتنا للخيال نتيجة لاستبعاد دائرة الوعي ، واستبدلتنا للقرارات
السرية بقرارات إرادية مسئولية عنها كانت مؤلة .

الطالب : يظهر أن حكاية التضييق هذه سببة فعلا .

المعلم : ولكنها دائمة ، صدقني .

الطالب : ولكن ما علاقة هذه الحيلة (الكبت كثال) بالوعي والانشقاق .

المعلم : ألم تذكر أنه من معاني الانشقاق أن تنفصل معلومة داخلية أو مخزونة
بما صاحبها من ارتباطات متتادة أو متوقفة عن بقية كتلة تيار الوعي ؟

الطالب : حصل .

المعلم : أليس هذا هو الكبت الذي شرعنا لتوتا ؟

الطالب : أى والله !!

للمعلم : وهو ما فإن الكبت هو الحيلة الأم ، أى أنه الحيلة التي تسبق كل الحيل ،
إذا قام بالواجب وأخفى اللازم كان بها ، وإلا استعان بجميل مساعدة أخرى .

الطالب : مثل ماذا ؟

المعلم : مثل الإسقاط Projection (*) ، وهو الحيلة التي نرى - من خلالها - في

(*) Projection is the mechanism whereby the individual sees in others (and external world) his own denied qualities. Of course this occurs beyond the conscious awareness.

الآخرين وفي العالم الخارجى صفاتنا نحن ، تلك الصفات التى أنكرناها على أنفسنا ، والتى لم نسطع أن نتعرف بها أو نواجهها .

الطالب : إذا كنا لا نريد أن نرى صفاتنا السيئة ألا يكفي كتبها ؟

المعلم : ماذا جرى لك ؟ نحن نمدد الآن الحيل المساعدة التى تعمل مع الكبت وبعد الكبت إذا لم تكف حيلة الكبت منفردة .

الطالب : نعم . . نعم . . ولكن أردت التأكيد ، حدثنى عن مزيد من الحيل لأنها موضوع شائق يرفق بالنفس الإنسانية أكثر فأكثر .

المعلم : هناك حيلة طريقة تسمى تكوين رد الفعل (تسمى أحيانا : الانقلاب إلى ضد) Reaction Formation (*) وهى العملية التى تظهر من خلالها عكس ما نحس تماما - دون علم مناسب فهى ليست تنافقا بحال من الأحوال - فإذا أنجبت أما طفلا زائدا بعد محاولات جادة شملت محاولة الإجهاض التام ، ثم أتى الطفل بالرغم من كل شيء ، فقد تظهر الأم حبا هائلا تجاهه ورعاية مفرطة أكثر مما أظهرت لساير إخوته وهكذا ، ودلالة ذلك أنها تحاول بهذا الافراط فى الحيل والرعاية أن تخفى ما بداخل نفسها من رفض لهذا القادم الذى فرض نفسه .

الطالب : معقول ، وماذا أيضا ؟

المعلم : عندك ياسيدى حيلة شائعة جدا ، وخاصة فى بلدنا ، اسمها حيلة « التبرير » Rationalization (**) ، وهى تنفى إعطاء أسباب وجيهة تبرر وتفسر حدثا ما ، رغم أنها ليست الأسباب الحقيقية ، وفائدة هذه التفسيرات الظاهرة

(*) Reaction formation is the mechanistic process through which one exhibits an overt behaviour that is exactly opposite to another hidden rejected one (feeling, attitude, idea etc...) To be considered as a mechanism it should occur beyond conscious awareness.

(**) يمكن الرجوع لقائل كامل عن الحيل النفسية فى الأمثال العامة فى كتابي « حياتنا والطلب النفسى » لتوضيح هذه الظاهرة من خلال الأدب العلمى .

هى إخفاء الأسباب الحقيقية التى تتضمن عادة العجز أو المهانة أو الترك أو ما إلى ذلك ، وقصة « التلبس بالنبل » (*) للوجود فى كل اللغات هى خير مثال على هذه الحيلة ، ولثال الآخر من الحياة العامة حين يبالغ شبابهم بالتقدم لفتاة ما أن فرصته ضعيفة لأنها مرتبطة بآخر ، فقد يلى ذلك يوما أو بعض يوم ، ثم يبدأ فى الحديث عن عيوبها ، وأنها سمراء ، ومتكبره ، وذلك ما على قدرها ... الخ ، كل ذلك يحاول به أن يخفى ما أحس به وكبته من مشاعر الرضى أو النبذ .

الطالب : هل كل الحيل هكذا ؟ تحايل وكذب وعناق ؟

المعلم : يا سيدى حرام عليك ، قلت لك ليست تحايلا ، ولا كذبا ولا عناقا لأنها تحدث جميعا دون وعى الفرد ، دون وعيه والله العظيم .

الطالب : ولو ... ولكنها مشوهة على كل حال .

المعلم : أبدا ، أو قل ليس دائما ، فخذ مثلا حيلة الإزاحة Displacement (**) ، فقد يشور عدوان غاضب من زوج على زوجته ، وخوفا على يته وأولاده قد يكبته ، ثم يزيح غضبه إلى سكرتيرته .

الطالب : إذا هى مشوهة وظللة أيضا ، إذ مذهب السكرتيرة .

المعلم : أى والله مذهب السكرتيرة ؟ اسمع يا سيدى سأعوضك خيرا ، هناك حيلة عظيمة هى

(*) Rationalization is a mental mechanism that serves to give untrue explanations and interpretations to some event or information, in order to cover and hide the real (usually shameful, painful or humiliating) underlying cause. Of course this occurs beyond conscious awareness.

(**) Displacement is the mechanism which transfers some feelings or attitude away from its original (usually threatening) object towards a more tolerating one.

الإعلاء Sublimation (*) وهي تمنى توجيه الطاقة البدائية مثل طاقة الجنس أو العدوان ، لأهداف سامية مثل الفن والخدمة العامة ، ولقد اعتبرها فرويد أساس الحضارة .

الطالب : يعنى :.. !!

للعلم : يعنى ماذا ؟ ألا تمجيك هذه الحيلة أيضا ؟

الطالب : عندى عك أن تمنى الحضارة بالخيال ، وأغلبها كما رأينا إما نفاق وإما ظلم ، فكيف تتوقع منى أن أتصور أن أيا منها حسن ؟ ماعليتنا أعتقد أن هذا يكفى .

للعلم : يكفى ونصف .

الطالب : لقد حدثنى عن الطبقات الأخنى فالأخنى من الشعور ، وكأنك تحدثنى عن النسيج أراض التحتية ، فهلا حدثنى عن السبع سماوات .

للعلم : هذا سؤال خيى لا أحسب أنه جاءك عنو الخاطر .

الطالب : أبدا والله ، إن حديثك عن الوعى التحقى وطبقاته هو الذى أوره لى هذا الخاطر .

للعلم : على كل إن الحديث عن طبقات الوعى التحقى أسهل من الحديث عن طبقات الوعى القوى ، وعموما لا مجال هنا للتفصيل ، ولكنى إذ كرك لك بضمة حقائق وإفراضات. جابرة (١) قد اعتبر البعض أن حالة اليقظة السادية الخائفة بالخيال النسبية المتضمنة همجية الالتحاق كأذكرنا ، ليست سوى درجة متوسطة من الوعى ذهب البعض لى حماس خطر لى القول بأنها أقرب إلى حالة

(*) Sublimation is the mechanism whereby one directs the primitive unaccepted drives to some socially evaluated and constructive act and goal.

التنويم (*) (٢) وقد وضعت درجات ومستويات أعلى اختلف الباحثون في تسميتها ففضل ذلك أسماء مثل « الوعي الكوني » (**) Cosmic consciousness ثم « الوعي الكوني مع تحقق الذات » وغير ذلك ، ومثل هذه الحبريات وقد وصفت فيها مر به سقراط وسانت بول وفرانسيس باكون وباسكال وسبينوزا وغيرهم ، وهى قريبة الشبه جدا من بعض حالات الوجد الصوفي ، وحالات « الزن » عند اليوزين .

الطالب : نغزل إلى ، ولومن ظاهر الكلام ، أن هذه الحالات هى الأقرب إلى التنويم ، وليست حالة اليقظة المادية كما تدعى .

للم : عندك حق ، فكثير من الحالات التى تبدو كأنها « وعى طاقى » ليست سوى حالات انشقاق شاعت مع كثير من ممارسات الذكر ، والتنبيب ، وندريات اليوجا ، والتأمل التجاوزى ، إلا أن هناك حالات تزيد فيها درجة الوعي فعلا ، فهى ليست انشقاقا ، ولا إبدالا ، ولكنها إضافة حقيقية للوجود فعلا ، فالوعي الفائق يتميز عن الوعي المنشق فى أنه يشمل الوعي المادى بالإضافة

(*) There are higher states of consciousness beyond the normal state of wakefulness (which is considered by some as a mass state of hypnosis). This could include cosmic consciousness, cosmic consciousness with self identity...God and so forth. It is known to occur with certain creative experience. It has to be differentiated from dissociation where the other conscious states set in instead of the normal one. On the contrary, in the higher states of consciousness the normal state is always there, but expands more and more to include inner and outer areas of awareness that is not included under normal conditions.

(**) أول من استعمل هذا التعبير هو الدكتور ريتشارد بوك Dr Richard Bucke فى كتابه « الوعي الكوني » Cosmic Consciousness الذى نشر سنة ١٩٠١ بعد أن مر بهذه التجربة سنة ١٨٧٢ وكان عمره ٣٥ عامًا .

إلى عمق خاص وانتشار خاص ، أما الوعي المنشق فهو يستبعد الوعي المادى
بدرجة أو بأخرى ويحل محله ، والتفرقة قد تكون صعبة جدا ، وقد لا تتم
إلا بتتبع آثارها وإيجابياتها وإبداعاتها فيما بعد ، وهذه أمور تخرج عن حجم
هذا الدليل أيضا .

المطالب : عندك حق ، الميثاق الأولان لإكمال هذا الفصل .
العلم : بكل تأكيد .

الفصل السابع

الفروق الفردية .. والقياس

(أصابعك ليست مثل بعضها)

أولا : الشخصية

الطالب : طوال هذه الرحلة ونحن نتكلم عن النفس وكأنها واحدة عند كل الناس وعن وظائف الفرد ، وكأن ما يسرى على « زيد » هو ما يسرى على « عبيد » ، مع أن أى ناظر حوالبه سوف يذهل من هذا التباين الشاسع بين كل فرد وآخر حتى في الأسرة الواحدة .

العلم : عندك كل الحق ولكن حديثنا كان عن اللبديء العامة وما هو مشترك ، أما الفروق بين الأفراد فهذا حديث آخر يتلوق به « كم » قدرة من القدرات ، أو بنوع سمة من سمات شخصي بذاته دون الآخر وهذا ما يضمننا مباشرة أمام دراسة موضوعي الشخصية والقدرات وقياسها كمدخل لفهم هذه الفروق .

الطالب : حدثني عن الشخصية ، لأن كثيرا ما نعتب أن أحسن شخصي بشكل أو بآخر .
العلم : أولا أحذرك من حكاية تحسين شخصيتك هذه ابتداء ، إذ لابد أن تكون أنت أنت أولا ، ثم تطلق قدراتك ، ثم تنمو شخصيتك تلقائيا ، أما أن تضع الحصان أمام العربة فهذا شأن خطير ، وثانيا : فإن تعريف الشخصية ضيق ، وتمييز « شخصي » أو « عندي » شخصية كذا أو كيت « هو تمييز غير دقيق ، فالإنسان منا ليس « عنده » شخصية ، ولكنه هو ذاته شخصية (*) .
الطالب : ولكني سمعت عن شيء يسمى « سمة » لشخصية .

(*) One could not 'have' a personality, one is a personality.

المعلم : سمة الشخصية (*) هي إشارة إلى جانب من جوانب السلوك يتصف به شخص ما لفترة من الزمن ، والشخصية هي مجموع سماتها ، إلا أنها ليست مجموعاً بمعنى وضع الصفات بمجوار بعضها البعض ، ولكنها مجموع بمعنى التفاعل التكاملي الذي مجموعه أكبر من أجزائه بداهة .

الطالب : وهل السمات كلها تنبئ بعضها أو تتحد في هدفها بشكل أو بآخر ؟

المعلم : في الواقع أن هذا هو ما يحدث في الغالب ، وإن كان ليس القاعدة المطلقة ، وإن ما يسمى انتشار السمة Trait Generality (**) إنما يشير إلى نوع من التقارب في السلوك في كثير من الجوانب المختلفة وللواقف المختلفة للحياة وهذا ما يؤكد التراكب ، كما أن ما يسمى الاتساق الذات Self consistency (***) إنما يعني أن نوع في موقف بذاته يظل كما هو أو قريباً منه إذا تكررت نفس المواقف في أوقات مختلفة خلال فترة زمنية متوسطة .

الطالب : معنى هذا وبالتالي الشخصية لا تتغير ، وأنت تزعم أن الإنسان دائم التغير .

المعلم : بصراحة لقد قلت ، خلال فترة زمنية متوسطة ، ولم أقل دائماً ، كما أن التغير يحدث بالتدريج ، تراكمات ثم قفزة ثم تراكمات ثم قفزة وهذا ما سنعود إليه في الجزء الثاني بالتفصيل في حديثنا عن نمو الشخصية .

(*) **Personality trait** refers to a certain aspect of behaviour that characterises some person for a period of time. The personality is not a mere addition of its traits, it is the result of the holistic interaction of its components.

(**) **Trait generality** refers to the uniformity of reactions in a wide range of different situations. It implies the same goal, the same colouring, but not necessarily the same details.

(***) **Self consistency** refers to the uniformity of behaviour in reacting to the same situation in different occasions over a moderate period of time.

الطالب : ولكن ما هي حكاية « الشخصية القوية » و « الشخصية الضعيفة » .

المعلم : هذه سميات ليست علمية في العادة ، والمادة ينون بصاحب الشخصية القوية ذلك الشخص المتجاسك جدا ، المتقنع ، الوثائق من نفسه ، الثابت على رأيه ، الزين إلى آخر مثل هذه الصفات ، وقد كان الشائع أن هذه الصفات هي الصفات المطلوبة للشخص ، وأن ضدها هو ما يمثل الشخصية الضعيفة ، والحقيقة أن الأمور اختلفت ، وأصبحت حكاية « الشخصية القوية » *Strong personaliry* (*) أقرب إلى صفة الجود ، وأحيانا مصطنعة بلسة غرور في شكل ثقة مفرطة ، وهذه الصورة التي كانت تصبغ أبطال الروايات لم تعد تنفع أحدا ، وإنما الحديث الآن عن هدف النمو هو « الشخصية الحقيقية » *Real Personality* وهي الشخصية المتعالية المتواضعة المستعدة للتغير القادرة على التكيف رغم احتفاظها بنموها واستقلالها .

الطالب : وهل هناك أنواع للشخصية .

المعلم : طبعاً ، وهناك تقسيمات متعددة لا أريد أن أزعج بذكرها ، وإن كنت لابد قد سميت عن الشخصية « الانطوائية » *Introvert personaliry* (**) وهي التي تنصرف بالميل إلى العزلة وتميل إلى القراءة والتخيل والتخطيط والتردد قبل الوصول إلى قرار ، أما التي هي الشخصية الانبساطية *Extravert personaliry*

(*) The concept of **strong personality** is getting to be less overvalued as it is used to be before. It could mean some sort of superficial strength, exaggerated self-confidence at the expense of authenticity. Instead, the concept of **real personality** meaning authenticity, ability to change, ability to be-alone-with and modesty is believed to be the model harmonious with the human being taken as an ever-growing organism.

(**) An **introvert personality** is characterized by a tendency to withdraw, to think more than act, to be less realistic and imaginative. On the contrary an **extrovert personality** has the opposite qualities. A balanced mixture of both is called occasionally ambivert personality. However, not infrequently one is an introvert thinker, but an extrovert socially and vice versa.

وهى عكس ذلك عملية متلفة واقمية تعيش في الحاضر ، وإن كان هذا التقسيم
تقريبى وتمسقى ، فكثيرا ما نجد خليطا من السات في الشخص الواحد حتى ليسمى
Ambirert ، وكذلك فإن الشخص قد يكون انطوائى النزعة فكريا ،
منطلق السلوك اجتماعيا ، أو العكس ، فالتداخل شديد ، ولكن الجانب
الظاهر من الشخصية هو الذى يصنعها هنا أو هناك في المادة .

المطالب : وهل هناك تقسيمات أخرى ؟

المعلم : طبعا ، ولكن لن أطيل عليك فيها ، فتحن واجمون إليها لا محالة في الجزئين
الثانى والثالث من هذا الدليل ، وعموما فإن الشخصية قد تصنف تحت نوع بذاته
حسب السمات التالية ، فالشخصية البارنوية أميل إلى الشك وسوء الظن والغرور ،
والشخصية الهوسية أميل إلى المرح والنشاط والملاقات الحادة السطحية للوقت
والشخصية الوسواسية أميل إلى النظام والالتزام والناد وهكذا .

المطالب : ولكن أى عضو من أعضاء الجسم مسئول عن صفات الشخصية .

المعلم : بصراحة كل الجسم ، ولكن التزاما بالتخصص ، وبترريف علم النفس السابق
ذكره هنا ، فإن القول إن عمل المخ ككل هو المسئول الأول والأهم عن الشخصية
وصفاتها وكلياتها .

ثانيا : الذكاء

المطالب : وهل هناك علاقة بين الذكاء والشخصية .

المعلم : بالذمة هل هذا سؤال ؟ بدى أنه يوجد علاقة بين أى صفة في الإنسان ،
وأى « قدرة » ، وبين الشخصية ، مادامنا قد قلنا إن الشخصية هى « الشخص
في كليته » ، ولكن التساوى بين هذا وذاك غير صحيح ، فالذكاء في
عموميت يشير إلى قدرة سمعية في المادة والشخصية تشير إلى مفهوم كلى نوعى

في المادة(*) ولو أن هذا التحديد ليس بالضرورة صحيح في إطلاقه، ولكنه تفرقة مبدئية لا أقل ولا أكثر، بمعنى أنه قد يصح أن تقول إن فلانا عنده «كذلك» كم من الذكاء، ولكننا نقول عادة إن فلانا يتصرف بكيف كذا وهذا هو شخصيته.

الطالب: هل تكف عن هذه التقريبات وتقول لي ماهو الذكاء.

المعلم: رجعتا للصعوبة الأتلية وهي التعريفات، ومع ذلك فأبسط ما يعرف الذكاء(**) هو أن تقول عنه: أنه القدرة على استنباط العلاقات الأساسية وبالتالي فهو يشمل القدرة على الربط بين الخبرة السابقة والمشكلة الحالية (وهذا يتضمن القدرة على التعلم) كما يشمل التصرف بمبدأ النظر لأنه يتضمن استنباط العلاقة بين «الآن» و«المشكلة المستقبلية».

الطالب: فهمت أن الذكاء له علاقة مباشرة «بمحل المشاكل» التي تحدثنا عنه في التكيف. المعلم: هذا صحيح.

الطالب: فإذا رجعتا إلى الاختلاف بين الأفراد فكيف نرى توزيع الذكاء بين الناس.

المعلم: إن توزيع الذكاء يتبع ما يسمى بمنحنى التوزيع المادي Normal distribution (***) curve وإذا رسمته (ويمكن أن تتدرب وحدك على ذلك) فإنه يبدو مثل

(*) Intelligence, in general refers to a quantity of an ability (maximum performance) while personality refers to some qualitative features (typical performance).

(**) Intelligence is the ability to grasp essential relations. It thus includes the ability to benefit from past experience (which implies learning) and to act with foresight (which implies future planning).

(***) Intelligence is distributed over a normal distribution curve (Bell-like). This means that few people are very intelligent, other few people are very stupid, while the majority are but average.

الجرس (القديم) ويتم ذلك برسم عدد الأفراد في مجتمع ما (أوعينة ممثلة) على ضلع ، ودرجة الذكاء على الضلع الآخر فيقيبان :

١ — أن الأشخاص الأذكاء جدا قليلون جدا .

٢ — أن الأشخاص قليلي الذكاء جدا قليلون جدا .

٣ — أن الأشخاص متوسطي الذكاء كثيرون جدا .

وما بين هذه النقاط الثلاث تتدرج النسب وعدد الأفراد ، وهذا المنحنى والتوزيع يسمى منحنى التوزيع المادي لأي صفة شائعة ومنظمة التوزيع في أي مجتمع .

الطالب : أي مجتمع ؟ ألا يوجد مجتمع أذكياؤه أكثر من أغبيائه ؟

المعلم : هذا وهم البيض والنصريين (والصهاينة) ، لقد ثبت أنه لا اللون ولا الجنس ولا الوطن الجغرافي له علاقة مباشرة بسمية الذكاء ، وكل ما قيل حول كان نتيجة تحيزات الباحثين ، أو لسوء استخدام اختبارات الذكاء لا تصلح لفئة بذاتها أو تلاميذ بذاته .

الطالب : وهل يؤثر التعليم على الذكاء ؟

المعلم : لا شك أن التعليم فرصة لاستعمال أدوات الذكاء الطبيعية ، ولكنه ليس له أثر مباشر على الذكاء الفطري ، وإذا أظهرت بعض اختبارات الذكاء تفوقا للمتعلمين على من دونهم ، فإن ذلك قد يرجع لأنها ضمت أصلا على عينة من المتعلمين .

الطالب : يبدو ديمقراطيا جنابك في العلم .

المعلم : ولا يفرق على ولا يحزنون ، العلم العلم والحقائق الزائلة تزول أمام نور الأمانة وصدق الحكم للوضع .

(*) Neither sex, race, occupation or education prove to have a direct influence on intelligence.

الطالب : والراة أذكى أم الرجل ؟

المعلم : بصراحة ، هذا السؤال أيضا سؤال قديم ، ولا أحد أذكى من أحد لأنه مجرد امرأة أو رجل ، وإن كانت بعض نتائج بعض الأبحاث تشير إلى احتمال تفوق المرأة في بعض القدرات اللفظية في حين تفوق الرجل في بعض القدرات والمهارات البصلية أو البدوية ، ولكن في التقدير العام يقترب الاثنان من بعضها البعض تماما .

الطالب : سؤال أخير لو سمحت حتى لو كان قديما ؟ هل توجد مهنة بذاتها يتصف بهاغلوها بأنهم أذكى من غيرهم ؟

المعلم : بصراحة كل مهنة ، وكل أصعاب حرفة يشعرون أنهم أذكى ممن يسيروا ، وهذا تسكين طيب إذا أخذ مأخذ التعاطية ، أما الحقيقة فإن الجميع سواء فيما عدا أن الحرفة تلتقي شاعلها مثلما يلتقي الشخص حرقه ، بمعنى أن الحرفة المقدمة أو التي تحتاج إلى درجة معينة من القدرات لا يستطيع أن يستمر فيها إلا من يقوم بها بكفاءة تسمح بذلك ، ومن لا يملك هذه القدرة (التي تشمل الذكاء أحيانا بشكل أو بآخر) سوف يتركها إلى ما دونها وهكذا ، وهذا ما أقصده بقولِي إن المهنة تختار صاحبها ، فإذا وجدت بعد ذلك مهنة يشغلها أذكياؤه بوجه خاص ، فهذا لا يعني أن المهنة هي التي جعلتهم أذكياؤه ، بقدر ما يعني أنهم اختاروها واستطاعوا أن يستمروا فيها وأن يوفوا بمتطلباتها رغم صوبتها .

الطالب : كلام منطقي ، ولكننا نتكلم عن الذكاء وكأننا نعرفه شيئا واحدا يمكن أن تتعرف عليه زيادة ونقصانا ، هل هذا صحيح ؟

المعلم : بصراحة لا ، إن اعترافك في محله ، فلكل شيء مجرد ، والدراسات عليه أدت إلى استنتاج ماهيته من طبيعة آثاره ، لا أكثر ولا أقل ، أما هو ، فإنه افتراض تجريدي كالكلمات ، وهناك رأي صحيح يقول لنا أن هناك شيء مشترك بين كل القدرات يسمى بالباهل العام General factor ، وهذا شيء يسمى Spearman

ويسمى عامل «ع» (عام) أو G Factor وقد قيل أنه يدخل في حوالى ٥٠٪ من القدرات النوعية أو الخاصة .

الطالب : أى أن هذا العامل هو القدرة العامة ، وهو مشترك في القدرات الخاصة بمحوالى النصف .

للعلم : نعم ، وعليه يمكن أن نستنتج أن من يتمتع بهذه القدرة العامة بشكل متفوق ، يتمتع بتفوق نسبي في سائر القدرات الأخرى وإن تميزت بعضها عن بعض .
الطالب : وماهى سائر القدرات .

العلم : إن مكونات الذكاء (وأحيانا تسمى مكونات معامل الذكاء) (Components of Intelligence) قد وصفها بشكل جميل و دقيق عالم اسمه ثيرستون Thurstone ومازالت حتى الآن تعتبر أساساً في فهم العوامل التى يتكون منها الذكاء ، وقد عمات اختبارات مبنية عليها ، تزيد بشكل خاص في التوجيه المدرسى ، وتشخيص الصعوبات التحصيلية الخاصة ، وأحيانا التوجيه الهنئ .
الطالب : فاهى هذه العوامل التى يتكون منها الذكاء . (*) ؟

(*) There is a general factor that participates in each component of intelligence and accounts for about half of the variance. It is usually known as G factor (General factor of Spearman). There are special factors that constitute together the intelligence as a whole while each in itself is but a special factor in its own (Thurstone). These include: (1) Verbal factor (V) denoting using vocabulary, particularly in reasoning and apprehension (2) Word Fluency (W) which refers to the ability to use words and supply synonyms in a given time, (3) Memorizing (M) which is related to acquisition of information and the ability to remember them when needed (4) Numerical factor (N) is related to the skill to deal with numbers (5) Reasoning factor (R) denotes the skill for induction, deduction and causal chaining, and (6) The spatial factor (S) refers to the ability to handle objects in place and grasp the dimensions of space and so forth.

للمعلم : عندنا بل مجاز :

١ — العامل اللفظي (V) The Verbal Factor وهو يشير إلى مدى قدرة الفرد على تجريد المعاني باستعمال الألفاظ ، وكذلك قدرته على استعمال الألفاظ في التواصل والفهم والتفصيل وما إلى ذلك .

٢ — عامل العلاقة (W) The Word Fluency factor وهو يشير إلى قدرته وسرعته في استحضار الألفاظ والمترادفات التي تعيد معنى بذاته ، بمادة ما تقاس هذه القدرة بالثروة اللفظية في وحدة زمن بذاتها ، أو عدد الترجمات للفظ ما في زمن ما . . وهكذا .

٣ — عامل التذكر (M) Memorizing factor وهو الذي يشير إلى قدرة الفرد على استيعاب واسترجاع معلومات بذاتها ، سواء كانت أدقاما أم ألفاظا أم أشكالاً .

٤ — العامل المندى (N) Numerical factor وهو الذي يشير إلى مدى المهارة في التعامل بالأرقام ، في كل ناحية ، (وإن كان لا يشير بوجه خاص إلى التحليل الحسابي) .

٥ — العامل التمايلي (R) Reasoning factor وهو الذي يشير إلى المهارة التي يمكن بها الاستدلال ، واستخراج قاعدة عامة من مظاهر متعددة ، وهي تحتاج إلى تسلسل منطقي وتجريد .

٦ — العامل المكاني (S) Spatial factor وهو يشير إلى قدرة الفرد على إدراك المساحات والمسافات والتعرف على الأشياء في أماكنها والعلاقات الجمعية وما إليها .

الطالب : كلام واضح وسهل ، ولكن ينبغي إلى أن حفظه صعب لأنه متداخل ، كما أني كنت أحسب أن القدرات الخاصة هي المواهب مثل عزف الموسيقى ، واللب بالآلوان ، وإذا بك تبيد لي عوامل محددة جامدة .

للمعلم : في الواقع أن المهارات اليدوية والحركية الحسية *Sensory-motor abilities* وكذلك للمهارات الفنية *Artistic abilities* هي فلامهارات خاصة ، إلا أنها لا تتعلق مباشرة بالذكاء (وإن كانت تتعلق به بطريق غير مباشر) وهي تشدد على قدرة فطرية فضلاً أساساً وإن كانت تتضاعف وتحصل بالتدريب والتعليم لا محالة .

الطالب : ولكن كيف تقيسها بوجه خاص ؟
المعلم : ولماذا بدأت سؤالك بالقياس عن أصعب ما يقاس ، اليس الأجدر أن نبدأ في قياس ما يقاس ثم نتدرج إلى الصعب .

الطالب : وما هو قياس ما يقاس ؟
فخدتني عنه فإني أريد أن أقيس ذكائي .

المعلم : عجيب أمر هذه الرغبة ، مارأيت أحداً ذكياً إلا وبه رغبة عارمة لقياس ذكائه ، فالطالب منكم يدخل كلية الطب ومجموعه أكثر من ٩٠٪ ، ولكنه شديد التأفف في ذكائه .

الطالب : وهل ما تقول يعني أن نسبة النجاح وتقدير النجاح له علاقة مباشرة بالذكاء إلى هذه الدرجة .

المعلم : طبعاً ، وإن كان يقيس نوعاً خاصاً من الذكاء بشكل أدق وهو القدرة التحصيلية *Achievement ability* ولكن تنوع العلوم ، وما تشمل من الرياضيات واللغات والمفوضات معاً ، يجعل التقدير متناسباً إحصائياً (دون العكس) مع الذكاء .

الطالب : ماذا تعني بقولك دون العكس .

المعلم : أعني أن من أتى بتقدير عال في الشهادات العامة خاصة ، فإنه في الأغلب ذو ذكاء عال ، أما صاحب التقدير المتوسط والإكل فإنه ليس بالضرورة ،

ذو ذكاء متوسط أو أدنى لأن عدم توفيقه قد يكون نتيجة لموامل أخرى،
أو بالفاظ أخرى لأن التفوق دليل الذكاء في حين أن عدم التفوق ليس
دليلاً للنباه .

الطالب : ولكن بالرغم مما تقول فأني مازلت أحس أن اختبارات الذكاء أحسن
من نتيجة الثانوية العامة بشكل ما .

العلم : إن حكايتك مع الاختبارات النفسية عامة تمتأهل للتسجيل في معاهدة
طويلة وهامة .

الطالب : هاتها ولا تضايق نفسك ، فقد عرفتك خلال هذه الرحلة ، لن أستطيع
أن أحول دونك والحديث عن نفسك وما تمتد ، هاتها وخلصنا .

العلم : تبارني بمحاولة صدقي الشخصي لأقرب لك المعلومات من خلال آلام
الممارسة ، ساعذك الله ، ومع ذلك فلن تثليثي معيارتك فقد بدأت القصة ممي
في أواخر الخمسينات حين كان لزاماً علي أن أقوم ببحث في الدكتوراه ، وقيل -
خطأ - أنه لا بد من ممثل ، ثم قيل - خطأ - أنه لا بد من أرقام ، وكان
قد ظهر أيامها اختبار في الشخصية اسمه اختبار مينيسوتا المتعدد الأوجه
(Minnesota Multiphasic Personality Inventory MMPI) وكانت
أشكته كثيرة ، وإجاباته يمكن أن تترجم إلى رسم يائي (يشبه منحنى السكر
في الدم Blood sugar curve أو رسم وجية للنسقاء الاختباري
Fraction test meal) وفرحت به فرحاً هديداً ، وانتقيت معه اختبار آخر
للذكاء فيه أشكال جميلة ، ونتائجه عددية وجية أيضاً ، وأقمت أساتذتي بأن
هذه الأرقام والقياسات أولى باعتبارها صالحة لما هو بحث ، مثلاً مثل العمل
الكيميائي سواء بسواء ، وصدقوني وحسوني بقدر ما صدقت نفسي ، وأذكر
أنى عملت ما لا يقل عن ألف حالة بحماس مازلت أغريه ، واحتفظ بنتائجي ،
رغم أني لم أستعمل سوى ١٠٪ من هذه الأوراق لنرض بحث الدكتوراه .

الطالب : وماذا على أنا من كل هذه القصة وأنا أريد أن أختبر ذلك .

العلم : يا أخى انتظر قليلا . اللهم أنى تحت هذا الباب ليكون يحق له من الديكورات المعقدة ما يسمح له بالنقشة ، وفى نفس الوقت تملت من خلاله :
(١) احترام هذه القياسات (٢) وتواضع نتائجها (٣) وضروية الحذر فى تناولها .
(٤) وخطورة ترجمتها (حق أنى ترجمت نفس الاختبار MMPI إلى المامية للصبرية للحذر وزيادة فى التدقيق) ، ولكنى أكاد أندم على كل هذا بعد فوات هذه السنين الطويلة .

الطالب : ولم أندم ونعم كل هذه القوائد والحاذير التى ذكرت .

العلم : لأن السنة التى استنتجتها خلا لموقف بذاته ، وتحديديا لعرف سائد ، أصبحت قاعدة شيه مازمة فلابد لكل بحث ماجستير أو دكتوراه ، بل وأصبحت هذه الاختبارات تعطى بشكل شبه روتينى دون تعمق فى قيمتها ومحدوديتها مآ ، وأصبح الطبيب الصغير يفرح بالرسم البيانى أكثر من احترامه لحدود التطبيق وعماطر التعميم ، حتى انقلب موقفى بالرغم منى إلى المهجوم على هذه المقاييس التى كادت تلتفى الحدس الكليينكى ، وتحمل عله ، والتى تلتصق نتائجها بالحالة مثل الكورنيش الدائرى للفرسان ، مع أنها جزء لا يتجزأ من التفصيل الاساسى ، وبلغ من فرط هجومى على سوء الاستعمال أنى أصبحت أبدو وكأنى ضد القياس ، مع أنى من أول من أدخله بحثا وتطبيقا فى مجالى ، ومع أنى من أكثر المتحمسين للاستمانة به فى حدود عليه تطبيقه وتواضع عماله .

الطالب : ولكنى سمعت أن هذا هو اختصاص الأخصائى النفسى وليس الطبيب فلماذا تقوم بتطبيقه كاتقول ؟

العلم : حقيقة إن القياس النفسى من اختصاص الزملاء السيكولوجيين ولكنى أفضل - ما أمكن - أن يعرف كل طبيب كيفية تطبيق كل اختبار يطلبه ، بل وباجدأ لو طبقه على نفسه ، وأن يستعين بالأخصائى النفسى فى المشكلة ،

المعارضة التي يريد أن يقبها تحديدا ، وليس بالتعميم السائد الآن ، وأن يُرَفِّق حدود مميزات القياس الذي طالبه (*) ، وأن يأخذ النتائج باعتبار أنها نتائج اختيار بذاته لفرد بذاته قام بها شخص مكلف بمهمة محدودة ، وعليه بمد كل ذلك أن يضع هذه النتيجة في مكانها التواضع ، يكتل بها ما يريد الإسلام به ، وأن تمارضت مع فرضه الأول الذي ذهب يبحث عنه بواسطة القياس فليلا يرضها ، وألا يقبلها ، ولكن أن يعيد لحس ظروف إجرائها ، وأن يستعين بإعادة الفحص للتأكد من فرضه الأصلي ، أو يعيد القياس ، أو يطلب قياسا إضافيا جديدا يحدد الموقف ، كل ذلك في حوار متصل مع الأخصائي النفسي وتعاون وثيق لا يفرض أى من المتخصصين رأيه على الآخر ، وإنما يثير في الآخر تساؤلات هادفة لمزيد من التعاون ومزيد من العمق ، وبهذا وحده يصبح للقياس النفسي معنى وهذا وحدودا وجدوى .

المطالب : لقد عقدت للسألة تماما ، وأنا كنت أحسب أني أريد اختبار ذكائي بنفس الطريقة التي أقت بها على اللبزان لتخرج لي ورقة مطبوعة فيها سهم يشير إلى وزني .

للمعلم : أعتقد أن هذا هو الخطأ الأساسي في تناول هذه المقاييس ، وفي البلاد المتحضرة (المحترمة) يستحيل أن يحصل أى شخص غير مختص « هكذا » على اختبار لذكاء أو للشخصية بمجرد أن يذهب إلى المكتبة وكأنه يشتري مجنون أسنان .

(*) Psychological testing should be handled as a special elaborate technique. It is to be taken as the mutual resultant of a cooperative effort between the consulting and the consultant. The particular problem identified, the point of investigation clarified, the result limited and put in its proper place within its objective size. Further investigations recommended as a result of the interaction between the original hypothesis and the first given datum.

Psychological tests should not be easily handled by the layman.

الطالب : إلى هذه الدرجة يبلغ التقيد ؟

العلم : تقيد ماذا ؟ إنه تنظيم ، ناهيك عن إعداد الاختبارات ، وقد كان هذا أيضاً من أهم أخطاء حماسي للاختبارات النفسية ، حين أعددت اختبارات مع زميل « للقلق والاكتئاب » وترجمت آخرها « لبعض السمات الحمايية » ، وبالمثل ما فعلت ، فنذ ذلك الحين وهذين الاختبارين يستعملان « على العالي على اللبطل » وهات يا جداول وهات يا إحصاء ، وهما لم يقتنا بعد ، ولم يعرف حقيقة ما يقسان ، ولم . . . ولم . . . ولا أعرف كيف استغفر لهذا الخطأ الذي عملته في فترة حماس محدودة ، ثم إذا به يستشري حتى أصر أن على وزره ووزر من عمل به إلى أن يوقف ، وباختصار فلاني أستطيع أن أقول أن سوء استعمال القياسات أزعجني لدرجة تمنيت معها أن نستنى عنها أصلاً حتى توضع في إطارها العلمي الحقيقي يوماً ما .

الطالب : انتهت قصتك وآلامك واستغفارك ، فحدثني عما يبنى أن أعرفه الآن أوحق فيما بعد . . من يدري ؟

العلم : عليك أن تعرف أن كل اختبار يبنى :

١ - أن يقتن أولاً Standardized (*) وهذه عملية صعبة لأنها ترتبط باقتناء العينة التي تمثل مجتمعاً ما ، وهذا من أصعب ما يمكن ، فقد ظل اختبار مثل اختبار ستانفورد بينيه في محاولة تقنين ومراجعة منذ سنة ١٩٠٤ حتى الآن ، ومادام الأمر بهذه الصعوبة ، ومادامت الأجهزة المختصة عندنا رغم

(*) A test should be standardized before general use. This implies application on adequate representative sample and continuous revision and modification. Otherwise it is to be applied in a limited area for a clearly defined limited comparative investigation. Standardization also means to fulfil the same situation and circumstances whenever applying the same test.

اجتهادها الفائق لا تملك الإمكانيات اللازمة لهذه العملية ، فيستحسن أن تذكر نتائج الاختبار لا باعتبارها حقائق متصلة بالظاهرة للعلقة المعنية (انكسار مثلاً) وإنما باعتبارها معطيات محدودة قابلة للمقارنة ببيانات أخرى محدودة لا أكثر ولا أقل ، ثم بعد ذلك فإن تطبيق الاختبار يلبي أن يتم بنفس الصورة ، في نفس المكان ، بنفس نبرات الصوت ، بنفس الإضاءة حتى تكون النتائج التي نحصل عليها قد تمت تحت نفس الظروف ، فالتقنين يطلق في مجالين : في مجال الإعداد وفي مجال التطبيق وهو هام جداً .

٢ — ثم يلبي أن يكون الاختبار صادقاً ، ونفى بالصدق (*) Validity أن يقيس حقيقة وفعلاً (صدقاً) ما أعد لقياسه ، أو ما يقال أنه يقيسه ، والصدق أنواع ، وما معنى هو ما يسمى الصدق التجريبي (أو الإمبريقي) Empirical ، وهو يشير إلى العلاقة بين نتائج الاختبار وبين الحكم criterion الذي يقيسه أصلاً .

الطالب : قل لي على وجه التحديد كيف نعرف أن اختباراً ما صادق (أو « صالح » كما يحب أن تسميه) ؟

للمعلم : لا بد لذلك من الربط بين نتائجه ، وبين ما يقيس ، مثال ذلك إذا وضع اختبار يقيس القدرة التحصيلية ويتنبأ بالتفوق ، فنحن نرصد من أصاب نتائجاً عالية عليه ثم نتطرق لنتائج نهاية العام لنرى إن كانت نتائجه قد اتفقت مع نتائج نهاية العام أم لا ، فإن كانت قد اتفقت فهو اختبار صادق . . وهكذا .

الطالب : كدت أرتبك ، كيف تقيس الاختبار بما وضع ليقسه هو .

للمعلم : يا أخى لا بد من الصبر والتأني في مرحلة الإعداد حتى يتم الاطمئنان للاختبار ،

(*) كلمة الصدق ترجمة ضمنية لكلمة Validity وكنت أفضل كلمة عليها كلمة

ومق ما تأكدت من صدقه فأني أعتمد عليه دون الرجوع إلى المحسكات الأصلية
والتي تستغرق كل هذا الجهد وتتطلب كل هذا الانتظار .

المطالب : وما هي محسكات الاختبارات التي تهدي إلى تقويم صحتها (*) .

للمعلم : سوف أعدد لك بعضاً منها دون إلزام

١ - المحك criterion الأول هو التحصيل الأكاديمي Academic achievement وهو مثل المثال الذي ذكرناه بالنسبة للتفوق وإن كان يمتد إلى أي تحصيل علمي أو نجاح في مجالات أخرى .

٢ - والمحك الثاني هو الكفاءة العملية في عمل بذاته Actual job performance ، وهذا المحك صالح بوجه خاص للاختبارات التي تهتم بقياس القدرات العقلية .

٣ - والمحك الثالث هو التقدير Rating بواسطة آخرين ، فإذا اختلفت نتائج الاختبار مع نتائج التقويم بهؤلاء المختصين في العادة اعتبر الاختبار صالحاً حسب درجة الاتفاق .

٤ - والمحك الرابع هو تحسن نتائج الاختبار مع تحسن التدريب

(*) Validity refers to the positive relation between the results of the test and the criteria it is designed to assess. Criteria could be: academic achievement, actual job performance, rating, improvement with special training, another older more established already valid test, increase in scores with progress in age (in certain age linked tests) contrast distinction between contrasted groups, and correlation of special subtests with the total score.

Other types of validity may depend on studying its content (content validity), how it appears logic and convincing (face validity), or its relation to the theory it is based upon (construct validity) and so on.

improvement with special training وذلك بالنسبة للاختبارات التي تليس مهارة بقلتها تعتمد على التدريب .

• — والحكم الخامس هو مقارنة نتائج اختبار جديد بنتائج اختبار قديم يقيس نفس الظاهرة ولكن ثبت صحته (older established valid test) ، وبديهي أن الاختبار الجديد لا بد وأن يتميز على القديم على الأقل من الناحية العملية مثل سهولة التطبيق أو توفير الوقت ، فإذا ثبت صحة الجديد وصلاحيته فإنه قد يحل محل القديم فلا .

٦ — والحكم السادس يظهر في الاختبارات التي تقيس قدرة ما.. تزيد مع زيادة السن Progress with advance in age — حتى حد معين — مثل الذكاء الذي يتزايد حتى سن السادسة عشر ، فلذا كانت نتائج الاختبار أعلى في السن الأعلى وأدنى في السن الأدنى فإن هذا دليل صلاحيته العامة ، وإن كان الأمر سيتطلب مقاييساً ومحككات أدق فأدق .

٧ — كذلك فإن الاختبار الذي يستطيع أن يميز الفئات المتباعدة بأن تكون نتائج فئة مميزة في قدرة ما هي أعلى النتائج في مقابل أدنى النتائج الفئتين العكسية (مثل متفوق الذكاء على ناحية وضفاف القول على الناحية المضادة) فإن ذلك دليل على صلاحية الاختبار لهذا التمييز وبالتالي للدرجات التي تقع بينهما .

٨ — إذا اخفقت نتائج اختبار فرعى مع الدرجة العامة للاختبار ككل، فإن هذا دليل على أن ما يقاس به هذا الاختبار الأصغر هو ما يقاس به الاختبار الكلي ، ويمكن الاكتفاء به في حالات الاختصار والمجطة ، ويمكن أن يدل على تكررت هذه العلاقة مع أكثر من اختبار فرعى ، يمكن أن يدل على تناسق الاختبار الداخلي Inter item consistency .

المطالب : أفادكم الله ، كل هذا لأعرف إذا كان الاختبار صحيحاً أم لا ، ثم بعد ذلك أبداً في تطبيقه ؟ .

العلم : يا سيدى أنت لن تقوم بكل هذا ، إن كل اختبار محتم لمشور ، توجد معه الأبحاث الدالة على مدى صحته ومعامل صحته وكيفية قياسها ونوع الأبحاث التى تم بها تقويم ذلك فاعلمن .

الطالب : ليس باتنا آنى سأعلمن ، فقد كنت أحسب أننا فى أسهل للناطق التى حلها علم النفس حلا بدىما ، فإذا به يقعد الأمور أكثر فأكثر .

العلم : بل يدقق فى الأمور أكثر فأكثر .

الطالب : ولكنك قلت فى بادى الأمر أن كل ذلك يتعلق بالصدق التجريبي Empirical Validity فهل هناك صدق آخر .

العلم : أحيانا يتمدون فى صدق الاختيار على تحليل محتواه من خلال تعريفه الإماسى ويسمى الصدق المحتوى Content validity وأحيانا يتمدون على الظاهر والانطباع العام وهذا هو الصدق الواجب Face Validity وأحيانا على مدى مطابقة مادة الاختبار بالنظرية التى وضع على أساسها ويسمى الصدق القياسى Construct validity أو بمدى تناسق مكوناته الأساسية وهكذا ، ولكن كل هذه الأنواع أقل أهمية ودلالة من الصدق التجريبي الذى تحدثنا عنه تفصيلا .

الطالب : وهل ماقيسه اختبار ما اليوم ، هو هو ماقيسه فى ظروف أخرى بمد أسبوع أو شهر ؟

العلم : هذا مايجرنا إلى الحديث عن ثبات (*) الاختيار Reliability .

الطالب : وهل هناك اختبار متحرك واختبار ثابت .

(*) الثبات كلمة تخيد للراد بالعربية تماما ، وإن كانت ترجمة reliable لاسم لغويا الثبات ، وحتى الكلمة بالانجليزية أرى أن استعمالها لإفادة الثبات ضعيف وكنت أفضل عليها استعمال كلمة constancy ، ولكن هنا هو الثالث ، فوجب اختراعه .

المعلم : يا أخى كفى عن التهريج، إنما أعنى ثبات نتائجها في الظروف المختلفة، والحقيقة أن ذلك يعنى العلاقة بين نتائج نفس الاختبار إذ يجرى على نفس الشخص في ظرفين مختلفين مع طارق زمني في المادة وتسمى هذه الطريقة لمعرفة الثبات « ثبات الاختبار بإعادته » Test retest reliability (*) .

الطالب : وهل هناك طرق أخرى لمعرفة ثبات الاختبار .

المعلم : نعم ، فعند الإعادة قد يخفى أن يتدخل أثر التعلم نتيجة للإجراء الأول ، لذلك توجد اختبارات ذات صور متكافئة Equivalent forms تفيد في أنه في الإعادة تعطى صورة متكافئة جديدة فينتفى أثر التعلم .
الطالب : ولكنها نفس طريقة « الإعادة » ولكن بشروط أدق .
المعلم : فعلا .

الطالب : فهل هناك طرق أخرى ؟

المعلم : نعم، أحيانا ما تقسم مادة الاختبار إلى نصفين مثل التقسيم « الزوجى - الفردي » إذا سمح تركيب الاختبار بذلك وتسمى هذه الطريقة الثبات بالقسمة النصفية Split-half reliability .

الطالب : ولكن هذا ليس ثباتاً للاختبار ، فإنه يجرى جميعه مع بعضه ، ثم يقسم كما فهمت ، فلا يوجد عامل الزمن ، كما أنه حتى إذا تجاوزنا ذلك فإن النتائج لا تشير إلا إلى ثبات نصف الاختبار .

(*) Reliability refers to the consistency and stability of the scores obtained by a certain test when applied to the same individual on different occasions. This could be achieved by applying the same test (test re-test), by an equivalent form (coefficient set of equivalent items) or by splitting the test into equivalent halves (split half reliability).

العلم : بالضغط ، اعتراضاتك كلها في عملها وهي مقبولة تماما ، وتسرى على الطريقة الرابعة والأخيرة التي تسمى تماسك مكونات الاختبار فيما بينها Inter-Item-Consistency وهذه لا تكفي بقسمة الاختبار إلى نصفين ، بل تعتبر كل مكون جزئي اختبارا قائما بذاته وتدرس علاقته بإسائر المكونات ، وكأن هذه الطريقة لا توري الثبات بقدر ما توري النجاح Homogeneity (*) وهذه في ذاتها ليست مزية دائما ، وإلا لا كفيينا بأحد المكونات دون الباقي ووفرنا الوقت .

المطلب : خلاصة القول أن الثبات هو إعادة الاختبار بعد فترة من الزمن على نفس الشخص وباجنبا بصورة مكافئة غير الصورة التي أعطيتها له أول مرة .
المطل : بالضغط .

المطلب : ولكن قل لي ، هل نتائج اختبارات الذكاء تقاس بوحدات معروفة ومتفق عليها ، مثل وحدات القياس في السائل الفيزيائية بمعنى الجرام والمستقيمت وما إلى ذلك .

العلم : سؤال وجيه وإن كانت صياغته سخيفة إلا إذا اعتبرتك تمزح ، اللهم توجد معايير فضلا لاختبارات الذكاء وغير الذكاء ، وكل اختبار يستعمل المعايير التي تتفق مع طريقة إعداده وطبيعة ما يقيس ، وسوف أعدد لك بعض هذه المعايير :

١ — معامل الذكاء Intelligent quotient (I.Q.) ، وهذا أشهر معايير اختبارات الذكاء ، وإن كان يعتبر حاليا من أقلها فائدة . من الناحية التطبيقية ، وهو يعتمد على فكرة أن لكل سن درجة معينة من الذكاء تظهر من خلال النجاح في اختبار عدد معين من الاختبارات ، ويسمى هذا .

(*) Homogeneity refers to the inter-item consistency. It is not always advantageous to have a completely homogeneous test .

السن العقل وهو السن الذى يحدده عدد النتائج الناجحة فى اختبار ذكاء بذاته حسب الجداول والمعايير للوضوعة لهذا الاختبار .

الطالب : ولكن كيف يضمن هذه المعايير ، وكيف يحسبون هذه الحسبة .

العلم : هذه مسألة معقدة تختلف فى كل اختبار عن الآخر ، وعموما فإنها تبدأ بحسبة السن الأساسى أو التقدير الأساسى Basic score والذى يبنى السن الذى اجتاز فيه الطالب مثلا (المختبر - المرض . . الخ) كل اختبارات هذا السن وكل مادونها ، ثم يضاف إلى هذا السن الأساسى تقديرات إضافية Added score (credit) حسب عدد الاختبارات التى اجتازها فى كل سن ، ويحسب هذا بالإضافة إلى ذاك باعتباره العمر العقل وذلك بعد أن يترجم إلى سنتين وشهور طبعاً .

الطالب : وهل نطلى الاختبارات حتى لو أخفق المختبر منذ البداية .

العلم : عادة ما يوقف إعطاء الاختبارات متى ما أخفق المختبر فى كل الاختبارات فى سنتين متتاليتين .

الطالب : هذه النتيجة هى العمر العقل ، فإذا عمل به إذا ما حصلنا عليه .

$$\frac{\text{العمر العقل}}{\text{العمر الزمني}} \times 100 = \text{معامل الذكاء (*)}$$

$$(*) \text{ Intelligence Quotion (I.Q.)} = \frac{\text{Mental age}}{\text{Chronological age}} \times 100$$

(Max. 16 Year)

Where mental age refers to the scores obtained on a certain intelligence test as provided in certain tables, while chronological age is the actual age (since birth up to a maximum of 16). However I.Q. score does not refer to the relative position of the individual in the group (society) and is, thus, least fit for adults.

الطالب : فكيف نحصل على العمر الزمني ؟

للملم : هو العمر الموجود في شهادة الميلاد ، على شرط ألا يزيد عن ١٦ عاما ،
(في أغلب الاختيارات) محمد أقصي ١٦ عاما ، يعني لو أن هناك فردا عمره
٢٥ سنة أو ٣٢ سنة أو غير ذلك ، فسلكهم يتبرون أن عمرهم الزمني ١٦ .

الطالب : ولماذا .

للملم : لأن نمو الذكاء عادة ما يتوقف عند السادسة عشر في الأحوال العادية ، وهناك
من يقول لثامنة عشر .

الطالب : يتوقف نمو الذكاء ؟

للملم : وماذا في هذا ؟

الطالب : تحاول أن تخبرني أن ذكاء ابن السادسة عشر مثل ذكاء ابن الخامسة والثلاثين .

للملم : لاتنس أننا نقي بالذكاء القومات الأساسية للقدرات ، لا الخبرة ولا كم
العلوم ، مثل التجار الذي يحتاج لسهة إلى ستة عشر قطعة من المدة ، يحصل
عليها قطعة كل عام ، وبعد ستة عشر عاما لا يستطيع أن يحصل على أكثر من
ذلك ، فلا يوجد أكثر من ذلك ، ولكنه يستطيع طول عمره أن يتفن
استعمالها أكثر فأكثر .

الطالب : فهمت . . تقريبا ولكن .

للملم : (مقاطعا) ولكني أنا الذي أحذرك ، ذلك أن معامل الذكاء يصاغ في شكل
نسبة مئوية كلاحظت من للمادة ، إلا أن متوسط الذكاء (جدا) نسيهم
١٠٠٪ / (٩٠-١١٠٪) ونحن نمودنا أن هذه هي غاية المراد من رب السباد ،
مع أن أي طفل يدخل للدرسة الإعدادي قد يكون ذكاؤه ١٠٠٪ وطلبة
الجامعة عادة ما يكون معامل ذكاؤهم حوالي ١٢٠٪ فما فوق ، وطلبة الطب
والهندسة مثلا (باعتبار نسبة الثانوية العامة) يكون معامل ذكاؤهم أكثر
من ذلك ، وهذه هي النسب العادية فأحذر أن تستعمل كذا في المائة وكأنها
مجموع في امتحان أو مجموع مكتب التنسيق .

الطالب : صدقت ، ولكن ألا يوجد وسيلة أخرى للمعايير مادامت هذه الوسيلة هكذا « أحمدى » .

المعلم : لا تفقد العلم بتعليقاتك الساخرة ، هي وسيلة سلبية في حدودها لا أكثر ولا أقل ، وعموما فهناك معايير تسمى « الميار اللثني » (*) Percentil score وهو يحاول تجنب هذه الأرقام الخادعة ، ويشير مباشرة إلى موقع أى شخص تعتبر في مجتمعه ، بمعنى أنه يشير إلى أن للشخص القلائق من أهل ثلثات مجتمعه ، أم من أوسطها ، أم من أدناها (بالنسبة لقدرة بذاتها) .

الطالب : هل معنى ذلك أننا سنقيس قدرات كل أفراد المجتمع ثم نضمهم في مدرجات تصاعدية ثم نرى فى أى فصل يقع أختينا .

المعلم : لا يا سيدى ، ولكننا نأخذ عينة ممثلة لهذا المجتمع من مائة فرد أو مضاعفاتها ، ونعرف ما يقابل نتيجة الشخص المختبر على اختبار بذاته (الدرجة الخام : أى درجة الاختبار مباشرة كماهى دون تحويل) = ثم نرى هذه النتيجة وما تقابل من نتيجة أى فرد من هذه العينة المائة المثلة ، ونعرف بالتالى موقع هذا الفرد فى هذه المجموعة التى تمثل مجتمعه ، وبالتالى نعرف موقعه فى مجتمعه .

الطالب : لست فاهما تماما .

المعلم : مثلاً إذا قلت إن التقدير اللثني لشخص ما هو ٨٠ (لاحظ أننا لا نقول ٨٠٪ /) فاللثني غير النسبة المئوية) فإنك تمنى أنه حصل على درجة خام تضمه مقابل المركز الذى يشير إلى أنه فى مستوى أعلى ثمانين فردا من المائة للمثلة ، وهكذا .

الطالب : معنى التقدير اللثني أقرب إلى الترتيب فى الفصل ، وتقدير بمعامل الكفاءة أقرب إلى نسبة الدرجات (المجموع ٪ /) ينض النظر عن الترتيب

(*) Percentil score gives the relative position of an individual among his society as represented by a representative sample usually of 100.

المعلم : تقريرا .

الطالب : معقول ، ولكن ألا يوجد ما هو أسهل وأدق من هذا وذلك .

المعلم : يوجد ، ويسمى الدرجة الميارية Standard score وهي طريقة وجدت إحصائيا وحسابيا أنها أقرب إلى الحقيقة ، وتورى موقع الفرد في المجموع ، وانحرافه عن المتوسط ، وهي تترجم إلى جداول سهل التطبيق .

الطالب : وكيف ذلك .

المعلم : لا . . . لن أذكر لك التفاصيل ، وإن كنت سأشير إليها في الخامس ، ولكن فكرتها هي الحصول على المتوسط (بقسمة المجموع على عدد الأفراد) ، ثم معرفة انحراف كل فرد من السنة عن هذا المتوسط ، ثم جمع هذه الانحرافات على بعضها (دون النظر هل هي أعلى أم أقل + أم -) وقسمتها على عدد أفراد المجموعة تحصل على متوسط الانحرافات ، وقد وجد الحساويون والإحصائيون أنه يستحسن أن يربع كل انحراف فردى قبل الجمع والقسمة ، ثم يؤخذ الجذر التربيعي للحاصل ، وبهذا يحصل على ما يسميه الانحراف للمياري ، فإذا نسبت نتيجة انحراف درجات الاختبار الخام إلى هذا الانحراف المياري (فإنه يحصل على الدرجة الميارية : أى « كذا » انحراف معيارى بدلا من « كذا » درجة) .

(*) The standard score is designed to translate the raw scores into how many standard deviations. To have the standard deviation one obtains :

First (1) the average = $\frac{\text{Sum of Scores}}{\text{Number of individuals}}$
then (2) the individual deviation = Average - Individual score
then (3) the standard deviation

$$= \sqrt{\frac{\text{Sum of (Individual deviation)}^2}{\text{Number of individuals}}}$$

Ultimately (4) Standard score

$$= \frac{\text{Raw deviation from the average}}{\text{Standard deviation}}$$

الطالب : أعتقد أن هذا يسكنى وزيادة لأنه يبدو أننا قلناها جبرا وهندسة والبياد بالله .

للمعلم : بصراحة إن ما يهمنى فى كل هذه الزحمة هو أن تعرف حدودك ، وحدود هذه الاختبارات ، التى كادت للأسف أن تنرى بأرقامها وبريقها الشنتلين بفرعنا ، حتى تعطينهم من مسئولية اللامانة والتفكير والحلولة والتدقيق .

الطالب : ولكن يخل إلى أن لما فوائد أخرى غير التطبيقات الطبية .
المعلم : خصوصا فإن فوائد القياسات يمكن أن توزع في (*) (١) الانتقاء : سواء انتقاء الدراسة أم للهيئة (٢) والتوجيه : سواء التوجيه الدراسى أو للهنى ، أيضا (٣) والتصنيف : وهو يشمل الانتقاء والتوجيه بشكل أو بآخر (٤) والدراسات التقييمية بالنسبة للملجبات معينة ، أو تقويم نظم تدريسية معينة مع التزام أبلغ الحذر فى التأكد من « ثبات » (وتناسك) Reliability الاختبار ، (٥) وللتحقق من فرض على بنائه يتعلق بما يقيسه الاختبار (٦) والمساعدة فى التشخيص ، سواء كان تشخيص زملة مرضية ، أم تشخيص نوع اضطراب فى وظيفة عقلية بذاتها ، أم تشخيص تركيب مضطرب فى الشخصية .

الطالب : والله كلام طيب ، فقد تصورت أن ذلك كله دور فى العلاج والوقاية جميعا .

للمعلم : بلا أدنى شك ، لو التزمنا جانب الحذر ، بل إنى سمعت من بعض الرضى أنهم تحسنت حالتهم بمجرد تأديتهم الاختبارات حتى دون تصحيحها .

(*) Uses of psychological tests are: (1) selection (scholastic & vocational) (2) Guidance (scholastic & vocational) (3) Classification (4) Follow up studies (5) Verification of scientific hypotheses and (6) An aid for diagnosis and or structural delineation.

الطالب : ماذا تقول ؟ تذكرنى يممض أطباء المركز بجوار بلدنا حين يكتبون على عياداتهم « اللعلاج برسام القلب الكهربائى » !! وكأن مجرد رسم القلب يعالج .

المعلم : ليس من حقى إلا أن أقول لك ملاحظت حتى أن أحد المرضى الثقيلين جاءنى بعد عدة سنوات من الفحص الأول = يطلب منى أن يجرى اختبار « الاستثارة الطويلة » (يقصد ميلسوتا) لأنه تحسن جدا حين أداء فى الفحص الأول دون علاج آخر ، وقد دهشت ، ولكنه أكد لى ما حدث ، فسرت ذلك أنه حين أتيت له فرصة مواجهة كل هذه التساؤلات عن نفسه أطمأن أولا : إلى أن ما يشكو منه مألوف ومكتوب ، واستطاع ثانيا : أن يتأمل ذاته فى هدوء بما سمح له بإعادة اتزانه ، وهذا فضلا عن احتمال الإجماع رغم أنى لا أحب استعمال هذه الكلمة بالسطحية الشائعة ، وعموما فإن يممض المعلمين كتبوا فى ذلك يشيرون أن بعض هذه الاختبارات ، وخاصة الاختبارات الإيقاعية تعمل على إذابة النتائج فى المقابلات الأولى مع المعلم حتى دون تصحيحها .

الطالب : تضحك على المرضى إذا .

المعلم : يا سيدى لاضحك ولا يحزنون ، الاختبار هو اختبار ، وهو يعطى على هذا الأساس ، بكل وضوح ، فإذا جاء بنتيجة أخرى مساعدة فليس من حق أحد أن يرفضها ابتداء ، ولكن عليه أن يفسرها بتواضع وجهتاد .

الطالب : إذا كانت هذه هى استعمالات وفوائد الاختبارات وهى تبدو نافعة من كل ناحية فلماذا أنت خائف ، متحفظ إلى هذه الدرجة ؟

المعلم : أليس فى كل ما ذكرت ما يبيحك على سؤالك ، وعموما فإنى أستطيع أن أعدد لك سوء استعمال الأقيسة النفسية Abuse of psychological testing ثم بعد ذلك أحذرك عن محدودية استعمالها Limitation .

الطالب : ياليت ، فإن معرفة الحدود والمحاذير قد تكون أهم من الحساس للقوائد والاستعمال .

المعلم : أولاً إن سوء الاستعمال يعنى أن يستعمل المعلم أو الأداة العلمية لنير ماوضا له
أو حتى لمعكس ذلك ، مما يحدث أثاراً تضر الفرد أو المجتمع وتشوه الفرض
العلمى الأصلى وهو النفع والمعرفة .

الطالب : فكيف يمكن تطبيق ذلك فى مجالنا هذا ؟
المعلم : أعد ذلك بعض ذلك :

١ - استعمال هذه الاختبارات بديلاً عن الحكم المباشر والتقييم
الكليبيكى ، لا مساعداً لهما .

٢ - استعمال اختبارات لاتصاح لبيئة بذاتها ، إذ وضعت فى بيئة أخرى ،
وتسميم النتائج التى تفتح الباب لتفرقة عنصرية أو حكم عشوائى .

٣ - استعمال اختبارات مليئة بمادة تعليمية على أشخاص غير متعلمين ،
ثم تسميم النتائج دون حذر .

٤ - الحكم على القدرات كلها بالضعف (أو بالمعكس) نتيجة لتسميم
الناسىء من لباس قدرة عامة دون القدرات الخاصة النوعية .

٥ - تسميم نتائج اختبار الذكاء (أو الشخصية) على سائر نواحي السلوك
التي لا يتضمنها قياس الاختبار .

(*) Abuses of psychological testing could include:

(1) Substituting wholly, or unduely, other methods of judgement just as clinical judgement (2) Condemning some 'other' culture not fit for application of an elsewhere prepared test (3) Abuse of a test loaded with learnt material in judging the abilities of illitrates (4) Generalization of the results on one aspect (e.g. general ability) over untested others (e.g. certain special ability) (5) Informing the testee by results he cannot make benefit of in the proper way (6) Using tests without considering adequately how much they are valid reliable or applied in a standardized way.

٦ — إخبار المختبر بنتائج اختبارات مباشرة وبطريقة ليس فيها شرح حدود الاختبار وقصوره مما قد يترتب عليه أوهام التقص والدونية أو يدفعه إلى غرور التفوق دون مبرر في الحالين .

٧ — استعمال اختبارات دون الاطمئنان إلى درجة الصحة ، والثبات .

٨ — عدم الالتزام بتقنين مناسب ومعايير موزونة .

الطالب : يكفي يكفي لأني أكاد أحس لو تركتك تتجاذى أنك ستمنع استعمال الاختبارات أصلا .

المعلم : بالعكس ، فالأداة للضيوطه ، في حدود قدرتها هي خير معين ، أما مجرد التسميم والحساس والاختباء في الأرقام فهذا هو ما أخطر منه .

الطالب : ولكن ينجل إلى أن سوء الاستعمال ، هو قريب جدا من محدوديته Limitations ، فكل ما يساء الاستعمال فيه يلبي تجنبه باعتباره محدودا لا يلبي تخطيها .

المعلم : هو كذلك ، بشكل أو بآخر ، مع بعض الإضافات .

الطالب : مثل ماذا ؟

المعلم : في اختبارات الشخصية مثلا نجد هناك محدودية أولا : في جمع البيانات ولللاحظة (*) .

(١) فالسلوك لللاحظ كادرا ما يكون « نموذجيا » typical أو ممثلا representative للشخصية .

(*) Limitations could arise from deficiency in the act of observation such as (a) it is not right to consider the 'observed' behaviour as 'typical' (b) nor as 'permanent' (c) the act of observing is liable to alter the observed behaviour (d) the 'halo effect' may influence the whole picture.

(ب) والسلوك تحت التقياس إنما يقيس فترة دون إمكان اعتباره هو هو للوجود طول الوقت فضلا عن استحالة دوامه .

(ج) ثم إن عملية الاختبار ذاتها قد تؤثر في السلوك المختبر مما يجعله لا يمثل الشخصية بكفاءة .

(د) كما أن السلوك قد يتأثر بما يسمى « الحالة » Halo effect بما يعنى أن تميز الفرد في جانب واحد قد يوحي بتميزه في جوانب آخر غير مميزة وهكذا .

المطالب : كفى . . كفى . . شككتنى في الملاحظة برمتها ، وإن كان قد خيل إلى أنه من الآمن أن يلاحظ للره نفسه وكفى فقد يكون ذلك أدق .
للملم : أبداً ، فالتك هنا أولى وخذ عندك ثانياً : بعض الحدوديات :
في ملاحظة الذات (*) :

(١) فقد لا يتمتع ملاحظ نفسه بهذه التقدة أصلاً كما ذكرنا في بداية هذا الليل .

(ب) وقد لا يفهم العبارات الواردة للطلوب منه الإجابة عليها .

(ج) وقد يختلف الأفراد في تقويم ألفاظ التليب والتقليل مثل « نادراً »
« عادة » « غالباً » « أحياناً » لفي ، حين يعتبر أحدهم نادراً تمثل ٢٠٪ من تواتر حدث ما ، يعتبر الآخر أنها لايفنى أن تزيد عن ٥٠٪ وهكذا .

(*) Self observation (self report inventories) has also its own limitations such as (a) the ambiguity of the statements (e.g. using words like 'often', 'rare', 'seldom', 'almost always' etc. with different values for different persons (c) the response style is 'yes' & 'no' and the like could be insufficient and may be occasionally misleading in negating the negation etc. (d) using tests put in the 'first person' individually, in the second person form of speech (e) faking, (consciously or unconsciously).

(د) وقد تكون الاستجابات محيرة ، مثل أن تجيب بـ « نعم » أو « لا »
لأقوال وعبارات يصعب أن تكون إيجابتها نعم أو لا ، فضلا عن حكاية
نفي النفي واختلاف مستوى القدرة اللغوية عند المحيين .

(هـ) قد يحدث الخلط حين يعطى اختبار كل عبارته بلهجة للتكلم ،
يعطى هذا الاختبار بطريقة فردية عن طريق لهجة المخاطب .

(و) وقد تسمح بعض الاختبارات بدرجة من التزييف الشعوري
أو اللاشعوري .

الطالب : ماذا أقيمت إذا بعد ما مزقت للوقوف شر محرق بتحذيراتك وتعميداتك ؟
المعلم : أقيمت الأمانة اللازمة ، والصموبة الحتمية ، والحيرة الدافعة للبحث عن أعماق
أدق ، والتواضع في استعمال أدوات قادرة ، في حدود ما وضعت له .

الطالب : وإذا كانت هذه كلها محاذير الاستعمال فما بالك في التفسير والتقدير .

المعلم : بالسيط ، وهذا هو **السلوك** : محدودية التفسير (*) ، وهي تشمل :

(أ) أن يؤخذ السلوك النموذجي الظاهر باعتباره مرادفا للذات الحقيقية
بكل أبعادها .

(ب) أن يؤخذ تقرير الفرد عن نفسه ، وهو ماسمح بإعلانه ، باعتباره
حقيقة نفسه .

(ج) أن يضع المفسر إسقاطاته هو على اللادة التي يفسرها ، ويحدث
هذا في الاختبارات الدينامية (الإسقاطية بالذات) .

(*) Limitations in interpretation include (a) interpreting the apparent behaviour as true whole self (b) taking the 'declared' self report as the real self dimensions (c) taking the individual scales as a diagnostic category (d) projecting the interpreter's own inner drives onto the response material of the testee.

(د) أن تؤخذ الاستجابات المحدودة باعتبارها تشخيصات كاملة .

(هـ) أن يؤخذ اسم مقياس (مثل مقياس الفصام في اختبار مينسوتا مثلا) باعتبارها تشخيصا للمريض حامل الاسم وهو ليس كذلك بحال .

(و) في بعض الاختبارات الإسقاطية قد يكون التفسير إسقاطا للمفسر وليس تفسيرا للفعل المختبر .

الطالب : أعلن أن في هذا الكفاية ، سددت نفسي عن الاستسار عن ذكائي ورغبتي في قياسه بمقاييسكم ، وإن كنت أود أن أعرف اختبارا أو أكثر بالاسم كمية من هذه الاختبارات التي لم أكن أتصور أبدا كل هذه القضية التي أثرتنا حولها .

المعلم : بالنسبة لاختبارات الذكاء أود أن تعرف أقدم الاختبارات وأعرفها وهو « ستانفورد بينيه » ولاخترعه قصة لطيفة لاداعي لذكرها هنا ، المهم أنه ظهر سنة ١٩٠٥ وظل يراجع ويراجع حتى تاريخه ، والنسخة المترجمة هي مراجعة بيرمان وميريل سنة ١٩٣٧ وإن كان تقنيها لم يتم بالدرجة للرؤية بعد ، ورشيد الاختبار بأنه يقال أنه ينجح في قياس صفات السن (ابتداء من حوالي سنتين ونصف) ، حتى الذكاء الأعلى للراشد المتفوق ، كما أن درجاته تتبع مآمل الذكاء ، ويؤخذ فيها في الاعتبار ما سبق ذكره من التقدير الأساسي Basic Score مضافا إليه التقدير الإضافي Added credit (ص ٢٦٩) .

الطالب : يا أختي لقد قلت ستذكر الاسم فقط وإذا بك تقول فيه قصيدة .

المعلم : أبدا ، لقد احتفظت بالقصيدة لاختبار « وكسار » ، وهو

(*) Stanford-Binet test has its own historical value. It has been adequately and frequently revived, it is reported in I Q. scores and is fit for young children but less efficient for superior adults.

مقياسان في الواقع أحدهما للراشدين ويسمى Wechaler Adult WAIS Intelligence Scale « مقياس وكسلر بالميو ، لكاه الراشدين » والآخر للأطفال ، وهذا الاختبار أحدث وله فوائد جديدة ، وهو يتكون من عدة اختبارات فرعية تكون في مجموعها الاختبار ككل .

المطالب : وماميزات هذا الاختبار الذى ينرىك بأن تقول فيه قصيدة .

للمعلم : إسمع يا سيدى :

١ — هو اختبار يقيس للمعلم (ما يمكن أن يدخل تحت الذكاء العام) ولكنه لا يستبعد عوامل أخرى مثل العوامل للزاجية والشخصية .

٢ — وهو يقدم فرصة لقياس عدد مختلف من القدرات الأولية .

٣ — وهو يفترض أن الاختبارات الفرعية تقيس جوانب مختلفة ولكن من نفس الشيء .

٤ — ثم إنه يتيح الفرصة للمقارنة بين نسبة الذكاء المسمى (*) والذكاء اللفظي (**).

المطالب : نعم ؟ نعم ؟ الذكاء ذكائين ، لم تذكر لى ذلك قبل .

المعلم : بل أشرت إليه وللمعلم نصيب ، وهو ما إن هذا الاختبار لا يفترض وجود نوعين من الذكاء ، ولكنه يفترض أنه عن طريق اكتساب عادات معينة ، أو ممران خاص نجد أن بعض الأفراد قد دون أكثر على التعامل مع الكلمات ، وبالعكس .

(*) تشمل الاختبارات اللفظية الاختبارات الفرعية التالية : المعلومات Information Comprehension ، إعادة الأرقام Digit span الاستدلال الحسابي Arithmetic reasoning المتشابهات Similarities المفردات Vocabulary .

(**) تشمل الاختبارات الصلية الاختبارات الفرعية التالية : ترتيب الصور Picture arrangement ، تكميل الصور Picture completion رسوم المكعبات Block design تجمع الأشياء Object assembly ، رموز الأرقام Digit symbol .

الطالب : وما دلالة الفرق بين المدرجتين .

المعلم : (١) بصفة عامة فإن وجود فرق كبير بينهما يشير إلى شدة الاضطراب على الوظائف العقلية .

(ب) كما أن تدهور الوظائف العقلية يتضح بصفة أكبر في الاختبارات العملية أكثر مما يتضح في الاختبارات اللفظية .

الطالب : وهل انتهت قصيدة مدحك في هذا الاختبار .

المعلم : ليس بمد ، فهو أيضا :

٥ - يمكن عن طريق رسم التشتت Scatter أن يشير إلى بعض احتمالات تشخيصية .

الطالب : ماذا تعني بالتشتت .

المعلم : إنه يشير إلى الفروق بين الدرجة الموزونة على كل اختبار فرعي وبين متوسط الدرجة على الاختبارات كلها ، (أو بينها وبين متوسط الدرجة على الاختبارات الأخرى فيما عدا هذا الاختبار الفرعي) .

(*) WAIS (Wechsler Scale for Adult Intelligence) has numerous advantages : (a) It is loaded with G factor (General intelligence) but does not exclude personal or emotional factors (b) It permits measuring numerous basic primary abilities (c) It is supposed to measure different angles of the same basic phenomenon (d) It permits measuring verbal intelligence and performance intelligence. The formal tests include tests of information, comprehension, digit span, arithmetic reasoning, similarities and vocabulary. The later tests include picture arrangement, picture completion, block design, object assembly and digit symbol. (e) The WAIS also provides the possibility for scatter analysis which permits evaluation of the difference between a particular score of a subtest with all (or other) subtests.

الطالب : لا . . لا . . عندك أكل القصيدة أفضّل .
المعلم : آخر بيت فيها أنه :

٦ — يستطيع أن يقيس التدهور العقلي Mental deterioration باستعمال طريقة درجات الاختبارات الفارقة Differential-test score method وهي تعتمد على أن هناك اختبارات لا تتدهور كثيراً بتقديم السن (الاختبارات الثابتة Hold tests (*)) وهناك اختبارات تتدهور أسرع بتقديم السن (الاختبارات غير الثابتة Do not hold tests (**)) ولحساب معامل التدهور يقارن بين مجموع الدرجات للموزونة في الاختبارات الثابتة وفي الاختبارات غير الثابتة بالمعادلة التالية :

$$\text{معامل التدهور} = \frac{\text{الاختبارات الثابتة} - \text{الاختبارات غير الثابتة}}{\text{الاختبارات الثابتة}}$$

(*) الاختبارات الثابتة هي : المفردات Vocabulary (أو الفهم Comprehension) ،
الطعرات Information تجميع الأشياء Object assembly ، تكميل الصور
Picture completion .

(**) الاختبارات غير الثابتة هي : إعادة الأرقام Digit span ، الحساب
Arithmetic رموز الأرقام Digit symbol رسوم المكعبات Block design
(التشابهات Similarities ، ترتيب الصور Picture arrangement) .

(*) Mental deterioration could be measured by:

a — Longitudinal comparison (if possible) between two chronologically recorded levels of intellectual abilities.

b — Certain memory and perceptual tests.

c — Marked difference between verbal and performance scores on WAIS

d — Certain high values of deterioration index as calculated from WAIS.

$$\text{Deterioration Index (D.I.)} = \frac{\text{Hold-Do not Hold}}{\text{H o l d}} =$$

حسب السن ونسبة التدهور يمكن معرفة أى درجة من التدهور ، وأحيانا أى نوع من التدهور موجود .

وهناك اعتراضات كثيرة على مامل التدهور هذا ، وهل ما إذا كان ما يتدهور بالزمن هو ما يتدهور بالمرض ، وهل ما يتدهور بالمرض الفلانى هو ما يتدهور بالمرض العالانى ، وهكذا .

الطالب : لقد أصبحت عالما فيما ليس لى به علم . . ولا حول ولا قوة إلا بالله ، وفى الحقيقة أنت مازدتنى إلا شكا ، سواء فى القياس العادى أو قياس التدهور الذى لا تصور أن حكاية الاختبارات الناتجة وغير الناتجة كافية لتحديده .

للمعلم : هناك قياسات أخرى للتدهور أهمها (٢) أن يكون لدينا قياس سابق للقدرة قبل القياس الحالى ثم نستطيع من خلال المقارنة بين القياسين وسرعة الهبوط فى مدة بذاتها أن نقيس التدهور (٣) كما أن بعض قياسات الذكاء تقيس فى ذلك (٤) وكذلك فإن بعض قياسات الإدراك قد تشير إلى مدى التدهور ، وتساعد فى قياسه .

الطالب : ألا يوجد اختبار بسيط وظريف بدلا من كل هذه الرجمة .

للمعلم : أرجوك لاتسهل ، ولا تعزع ، وعموما فهناك اختبار الاشكال للتزايدة Progressive Matrices Test (*) ، وهو شديد الشيوع ، هديد الأهمية ،

= Where hold means tests that are known not to decline by the passage of time, while 'do not hold' tests do. The former include vocabulary (comprehension), information, object assembly, digit symbol, block design (similarities & picture completion). Certain figures of D.I. refer to organic deficit, others to psychotic deterioration . . . etc However, such results are neither final nor conclusive.

(*) Progressive matrices test is said to be culturally free, loaded with G factor and easily applied both individually and in a group.

وفكرته شديدة البساطة ، وهو محل «بالمامل المام» G Factor وفكرته تتكون من أشكال ناقصة ، يوضع تحتها ما يكملها وهو موجود بين أشكال قربية للسبة منه ، وهو مكون من خمس مجموعات متزايدة في الصعوبة ، وكل مجموعة بها فكرة جديدة ، كما أن كل مجموعة تتكون من اثني عشر شكلا متزايدة في الصعوبة وإن حملت في المادة نفس الفكرة ، ويمكن تطبيق هذا الاختبار فرديا ، كما يمكن تطبيقه جماعيا ، وكذلك يمكن تطبيقه بالإشارة ، كاتوجه أشكال منه خشبية لمن لا يعرف القراءة والكتابة يضمها بنفسه ويكملها .

الطالب : هذا اختبار ذكاء هريف ، يصلح للتجولين أمثالي .

المعلم : وهو كذلك .

الطالب : فإذا عن اختبارات الشخصية ؟

المعلم : بصراحة لقد قلنا فيها ما يكمل يكتبها حين تحدثنا عن الملاحظة ، وعن الملاحظة الذاتية ، وعن حدودها ، وعن التحذير في تفسير نتائج كل ،

الطالب : أذكر كل هذا ولكن أطمع في تقسيم خفيف أتذكره إن لزم الأمر .

المعلم : ياسيدي يمكن تقسيم اختبارات الشخصية على الوجه التالي :

أولا : اختبارات تستعمل فيها للملاحظة المنظمة من ملاحظ أو أكثر ، وقد تتم هذه الملاحظة بشكل منظم عادي ، أو في موقف بذاته ، وقد يسمى الأخير « اختبار الموقف » Situational test (*) وقد يكون للملاحظ Rater في موقع أعلى (مثل المدرس الذي يلاحظ تلاميذه أو الطبيب يلاحظ مرضاه) أو أدنى (مثل العكس : التلميذ يلاحظ ويقوم استاذة . . . الخ) أو في نفس الملاحظة ، وللملاحظة قصورها ومحدوديتها كما ذكرنا .

(*) قد يسمى مثل هذا الاختبار « سابق التشكيل Structured حيث تكون المؤثرات مبرورة وواضحة ، ويسمى الموقف باستجابات متنوعة ومعروفة مسبقا في الأغلب ، وقد يعتقد المختبر أن جانباً ما هو الذي يقاس في حين أن جانباً آخر هو الذي تحت الملاحظة ، ويمكن من خلال مثل هذا الاختبار إظهار سلوك لا يظهر عادة في الأحوال العادية .

وقد تم الملاحظة (١) بمجرد إثبات الصفة المطلوب ملاحظتها حاضرة أم غائبة أو (ب) بترتيب الملاحظين Ranking لمدة أفراد حسب مدة وشدة وجود صفة أو صفة من عدمها (ح) أو بإعطاء درجة مئوية ، أو تحديد موقع على مقياس يانكي ، أو غير ذلك من الطرق التي يتفق عليها الملاحظون فيما بينهم ويتدربون عليها .

الطالب : ياليتني ما عرفت محدوديتها لقلت إن هذه أفضل طريقة على الإطلاق .

المعلم : انتظر قليلا ولا تقاطعني ، عندك ياسيدي :

ثانيا : اختبارات الشخصية التي تعتمد على التقرير عن الذات Self report وهي اختبارات تشمل الشخصية كلها ، أو تشمل بعض جوانبها مثل اختبارات الاهتمامات Interest Inventories وغيرها .

الطالب : حدثني عن مثل واحد دون إطالة .

المعلم : يكفي أن أذكرك بهذا الاختبار الطويل للسمى اختبار مينسوتا (**) ، والذي حكيت لك كيف آتى ألوم نفس آتى ساهمت في هذا الزحف الذي زحفه على مرضانا ، يرسمهم في رسوم بيانية دون أي تردد أو خجل ، وكيف أننا فرحنا برسمه ، وبأسماء مقاييسه لعدة قريبا من أسماء أمراضنا ، ثم كيف أنه يساء استعماله أشد الإساءة حين يطلق اسم للقياس المرتفع وكأنه المرض ، أو حين لا ينظر إلى القياس المنخفض ارتفاعه على عدم صحة الاختبار (ف) أو حين يستعمل في غير موضعه لقياس ما يتصور أنه تحايل أو تهرب ، أو حين يجمع مقاييسه على

(*) Situational test depends on observation in a structured situation where the stimulus is generally uniform, there is possibility of variable responses, and the aspect under observation is not necessarily declared. Such tests usually permit observing aspects of behaviour which are not commonly encountered in normal life.

(**) MMPI (Minnesota Multiphasic Personality Inventory) is widely used (and abused) in Egypt. It is too long and its superficial interpretation is usually misleading.

بعضها دون النظر إلى نوع المينة وتحديد هدف الإجراء ، وكل ذلك لمجرد أنه كثير الأسئلة ، سهل التصحيح ، غلطط البيان ولا حول ولا قوة إلا بالله .

الطالب : خلاص خلاص ، لا داعي للإعادة وإن كان لي سؤال أخير عن حكاية اختبارات الاهتمامات ، وهل لها علاقة بالتدريبات الخاصة ، أودعني أوضح لك سؤال : ماهي حكاية القول للشائع أن فلانا غاوى طب أو أن علانا غاوى موسيقى ، هل هناك ما يقيس هذا أو ذاك أو يتنبأ بنجاح أى منها .

للمعلم : يا سيدى هناك فرق بين القدرة الخاصة Special Aptitude وبين الاهتمام والليل Interest ، وعموما فذغنى ألخص لك الأمر :

(أ) إن شخصا له قدرة مميزة خاصة في موضوع محدد وليس له ميل له قد يسهل بكفاءة ولكنه لا يكون راضيا أو سعيدا .

(ب) وإن شخصا له ميل لعمل ما دون قدرة خاصة على القيام به ، قد يسعد لتحقيق أمه ولكنه لا يبرز في هذا العمل ، وقد يعود عليه الإحباط في النهاية بنفور .. قناسة .

(ج) وإن شخصا له قدرة عالية خاصة لعمل ما ، وفي نفس الوقت له اهتمام به ويميل إليه فهو شخص محظوظ وكفء في نفس الوقت .

(د) أما من ليس عنده الاثنان فنادرا ما يقوم به إلا إذا اختلت الأمور وقواعد الانتقاء تماما .

الطالب : أعتقد أن القدرة الخاصة تقع تحت مفهوم الذكاء الخاص ، أما الاهتمامات فقد تكون سمة من سمات الشخصية .

للمعلم : تقريبا .

الطالب : ولكن اليس من البديهي أن من يكون له اهتمام خاص بعمل ما ، يكون له في نفس الوقت قدرة خاصة على القيام به .

المعلم : للأسف أبدا ، فقد وجدوا أن الارتباط بين الاختبارات ائقدرات خاصة لعمل ما ، وبين مقياس الاهتمام به تساوى صفرا (*) (لاهى إيجابية ولاسلية) .

الطالب : ماذا نفعى تساوى صفرا ؟

المعلم : أى أنهما لا يتناسبان مع بعضهما لاطرديا ولا عكسيا ، أو أن ارتباطهما لا يزيد عن الصدفة البحتة .

الطالب : ما أعجب العلم الذى يفسد البدينيات ، ولكنى سمعت عن اختبارات أخرى عجيبة تختلف عن كل هذا ، مثل أن تحكى قصة ، أو ترسم رجلا أو شجرة ، أو تفسر نقطة حبر ، وأشياء غريبة مثل ذلك .

المعلم : إن هذا ما يسمى الاختبارات الإسقاطية (**)

الطالب : ماذا نفعى بالإسقاطية ؟

المعلم : أى أنها مثيرات ليست سابقة التشكيل Unstructured تسمح للمختبر أن يشكلها كما يشاء ، وذلك من واقع أنه يسقط ما بداخل نفسه من محتوى وخيالات وميول واعتمالات ومخاوف عليها ، وعلى الرغم من أن المثير واحد فإن الاستجابات تختلف من شخص لآخر اختلافا شاسعا .

الطالب : وهل هذا اختبار ؟ وله معايير ؟ وأرقام أيضا .

المعلم : أحيانا يحدث هذا ، وإن كان الخلاف حول تفسيره وقيمته شديد جدا ،

(*) The correlation between interest inventories and special aptitude in a particular test is almost near to zero.

(**) Projective techniques include Rorschach test and Thematic Apperception Test as examples. A projective technique is unstructured stimulus that permits the testee to structure them rather freely. It is to be considered as accessory clinical tool rather than a standardized psychometric test. It is usually not dependant on language and is rather difficult to falsify.

ويقال أحيانا أن المفسر يسقط بدوره على إجابة المختبر ما بنفسه ، ثم تدور الحلقة ولا تنتهى .

الطالب : ولكن ما رأيك أنت ؟

المعلم : أنا ليس لى خبرة خاصة فى هذا النوع ، فتفسيره يحتاج إلى مران وتخصص طويلين ، وإن كنت أميل إلى اعتباره مفيدا جدا كوسيلة كليكسية ضعيف مادة ثرية للفحص الكليسيكى ، الأمر الذى يهم فى الأطفال والاميين ومن عديم صمويات لنوعية بوجه خاص ، ومادامت الاستفادة من أى أداة تتم فى حدود معطياتها والفرص من تطبيقها فإنى لا أرى بأسا من الأخذ بها فى هذه الحدود لا أكثر ولا أقل .

الطالب : كدت ألحظ وراءك فى هذا الفصل .

المعلم : وأنا كدت ألحظ أمامك . . وعلى العموم أعذرنى .

الطالب : عذرك معك ، وإن كنت لا أدري ما هو .

المعلم : هو الحديث باللغة السائدة ، حتى ولو لم تكن لنقى .

الطالب : عذرك معك ، وأمرى إلى الله .

* * *

ملاح رؤية مستقبلية

كلمة الخيرة :

المطالب : والآن بعد هذا الشوار الطويل ؟ إلى أين انتهى بنا المطاف ؟ ياترى ؟
للعلم : لقد كنت على وشك أن أسألك هذا السؤال ، فأنت أحق بالإجابة عليه .
المطالب : بدأنا بلم النفس وأنه وظيفة المخ ، واتفقنا إلى اختبارات السلوك وأنها قياس
الذكاء والشخصية حتى كدت أنسى حكاية المخ هذه من الأصل ، فهلا
وربعت لي بين أولنا وآخرنا .

العلم : إنى أصور أن دراسة علم النفس مستقبلا تحتاج إلى ثورة حقيقية إذا أريد
لهذا العلم أن يأخذ حقه ليسهم في مسيرة العلم والبشرية إلى حيث ينبغي .
المطالب : لقد كدت أيقن أثناء رحلتنا من أنه علم مؤقت سرعان ما سيتفاد ويزهر .
للعلم : عندك حق ، فهو لابقاء له بهذا الترقى ، وهذا التضارب ، وهذا التعصب
للمختلفين فيه والمختلفين حوله ، رغم أنه علم واعد بلا أدنى شك .
المطالب : هلا حدثتني عن الثورة التي تنتظره ، أو عن تصورك لها إن أمكن .

العلم : في تصوري :

(١) أن عالم النفس (الإكيليكي خاصة) لابد له أن يعمل عملا يسمح له أن
يرى آلاف البشر ، وليس فقط فئران المعامل ولا « عينات » البشر .

(٢) كما أنى أرجح أنه لكي يتعرف على النفس ويدركها لابد له من قدر
كاف من رؤية النفوس وهي تتميز ثم وهي يمد تركيبها ، وذلك عن قرب
كاف ويمدد كاف ، وهذا يعنى احتكاكا بالنفس البشرية في أزمة المرض الأعمق
والتأثر ثم العلاج ، فمن خلال ذلك سوف يتعرف على الإنسان « ككل »
بطريقة مباشرة تفتح له الآفاق لاعماله .

(٣) كما أصور أنه لابد أن يتمتع بقدر هائل من معرفة الحياة البيولوجية
وقواتها ، والمخ وتاريخه التطوري والجيني على حد سواء ، والأشروبولوجيا ،

وتاريخ المجتمعات وذلك حتى يستوعب الانسان في مسيرته ، وليس في نهاية مطالفه الحايه فحسب .

(٤) كما آتمنى أن يصل به نموه الشخصى ، الذى يتم من خلال أمانة معاناته فى ذاته وفى عمله ، درجة تسمح له بالاعتماد على نفسه مقياسا ، وعلى قياس نفسه ومراجعتها من خلال الآخرين والتبع باستمرار لا يتقطع .

(٥) كما أحلم بتقديم وسائل القياس ، وخاصة التكنولوجيا التى قد تسمح لنا بقياس موجات المنع لاسلكيا وتركيبيا ومستوياتيا عن بعد وبأشكالها المعقدة فى كل لحظة بتلقائية لا تؤثر على السلوك ، ثم ربط ذلك بطريقة كلية بأشكال السلوك للتداخلة والمسيرات التلاحمة ، بما يسمح بفهم أعمق لوظيفة المنع الكلية .

(٦) كما أصر على التمسك بكل النتائج الأمين من الملاحظات الجزئية الحالية ماظهر منها وما سيظهر ، على شرط ضرورة البحث المستمر عن فروض تستطيع أن تستوعبها كلها أو بعضها ، وأن تحمل أن تترك فجوات بها ، لاتستجمل أن تتألفها بملاحظات عابرة لاتصالح لها ، أو بمعطيات محشورة ليست فى محلها .

(٧) كما آتمنى أن يكون البحث فى النفس هو جماع القدرة الفنية المشولة ، مع الملاحظة العلمية الموضوعية القادرة ، لايفترقان ولا ينفاضلان .

الطالب : كفى شعرا يا عمى ، إذ يبدو لى أنك تحمل أكثر منى ، ولكنك طمأنتنى على كل حال أن هذا العلم لم يموت ، ولن يموت ، وأن خيالك قادر على أن يصلحك وإياه بعدما حبست أنك سويت حسابك معه للوداع .

العلم : رؤيتك لى مكسر وحدتى ، وطمشتنى أن حوارنا هذا كان يستأهل الوقت الذى استغرقه .

الطالب : من يدرى ؟

العلم : نعم . . من يدرى ؟

تعريف بالمحتويات

مقدمة — ١

(٥) علم النفس وعلم الطب النفسى علمان متوازمان

مقدمة — ٢

تطورت هذه الدراسة إلى ثلاث أجزاء فى : علم النفس ، وتطور الشخصية ، والطب النفسى (٥) استدراج القارىء بتأ يصور إلى مايفينى أن يعرف (٦) .

الفصل الأول

(٧) تهييد وايضاح

طبيعة هذا الكتاب ولماذا الحوار (٧) موقف شخصى بالضرورة (٧) الكامة للبيدة لائنسى حق ولولم تكن « مقرة » (٨) لمن كتب هذا الكتاب ؟ : الطالب يقضى به حاجته ؛ ولأى شاب ذكى يريد أن يعرف (٩) كيف يقرأ هذا الكتاب : بأ كبر قدر من الحرية (١١) عنوان الكتاب (١٣) الطب : فن أم علم أم حرفة؟ (١٤) ماذا يبينى أن يدرس وماذا يبينى أن يحذف (١٦) .

الفصل الثانى

(١٨) ماعية النفس . . وعلاقتها بالجسم ، ثم : علم النفس لماذا ؟

معرفة النفس كنشاط للمخ (١٨) تحديد مواقع الوظائف ليس كشمريجيا موضعيا ولكنه نسق وتنظيم (٢٠) تقسيم الوظائف النفسية ارتقاءيا (٢١) تنظيمات هيراركية فى المخ (٢٢) السمور الاعمق بديلا عن اللاشعور (٢٣) استعمال المقايير

ومستويات المخ (٢٤) حركات علم النفس : ١ - التحليل النفسي ب - السلوكية
ج - علم النفس الإنساني د - علم النفس البيفاني (٢١) علم النفس هو علم وظائف
المخ في مجموعها الكلي الأرق (٢٧) فائدة دراسة علم النفس للطبيب غير المختص (٢٨)
تعريف علم النفس (٣٣) .

الفصل الثالث

(٣٤)

الناس . . بالناس . . وللناس

ومائل الدراسة في علم النفس (٣٥) علاقة الانسان بالبيئة (٣٩) الانتقالية
والتيو (٤٠) أنواع التيو (٤١) زمن الرج وأنواع (٤٢) أشكال للتواصل في
المراحل المختلفة للنمو (٤٤) معنى التنذية البيولوجية (٤٥) معنى المعاملة (٤٥)
علاج إحياء للنس (٤٧) التنذية هي كفاءة السيولوجيا البشرية (٤٨) الصراع بين
الإنسان وللإنسان (٤٨) التكيف (٤٩) التشكل (٥٠) .

الفصل الرابع

(٥١)

الوظائف للمعرفة

الادراك (٥١) تعريف الادراك (٥٣) الادراك ونظرية المعرفة (٥٥) وظائف
المخ للمعرفة (٥٦) الوظائف الوادية (٥٧) للتير انطمن (٥٨) العلامات المختصرة (٥٨)
دوام الادراك (٥٨) العوامل التي تؤثر على الادراك (٥٩) أخطاء الإدراك الشائعة
والمتنيرة (٦٣) الحداد الحسي (٦٣) الإدراك خارج نطاق الحواس (٦٥) الإدراك
التمحس (٦٦) الادراك البمصى (٦٧) اختلاف المياه ثروة (٦٧) ظاهرة الرؤية
الساجة (٦٨) .

الانتباه والعوامل التي تؤثر عليه (٦٩) العوامل التي تؤثر على استمرار الانتباه
(تشتت الانتباه) (٧٠) التبكيف السلبي (٧١) بؤرة الانتباه ، والانتباه السلبي
والانتباه الإيجابي (٧١) التيمدرك (٧٢) تطور الحسية للمعرفة منذ الولادة (٧٣) .

التعلم (٧٤) أهمية التعلم في الحياة الإنسانية (٧٦) العمل سامع الإنسان (٧٦)
تعريف التعلم (٧٨) تعلم السكان (٨٠) تعلم الشيء (٨٠) مراحل التعلم (منحني
التعلم) (٨١) المرضى والتعلم والشفاء والتعلم (٨٣) التعلم الشرطي (٨٤) الإنقراض
(الاستبعاد) (٨٥) التعميم (٨٦) التعلم وحدوث المرض وتطوره (٨٧) العلاج
السلوكي والتعلم (٨٩) التدعيم (٨٩) إنشاء التشرط (٩٠) التعلم البصري (٩١)
الرسالة والمائد (٩٣) التعلم بالحكاية (٩٤) التعلم بالبحم (٩٩، ٩٤) مادة التعلم وعلاقتها
بأنواع التعلم (١٠٢) الطاقة الخاصة للتعلم (١٠٣) نظرية التوازن (١٠٣) إزاحة
النشاط (١٠٤) التثبيط.. والمطلق (١٠٤).

الذاكرة والاستدلال والذاكرة (١٠٦) المعجز عن تحديد جزء معين في
المنح للذاكرة معينة (١٠٦) المحضين النوويين والذاكرة (١٠٧) الذاكرة الناعية
والذاكرة الجينية والذاكرة الذاتية (١٠٨) فروض تفسير الذاكرة : أ - دوائر
عصبية ب - الفرض الكيسيا في الجزئي (١١٠) الجزئيات العظيمة والذاكرة (١١١)
نقل الذاكرة (١١١) إعادة النظر في تجارب نقل الذاكرة (١١١) تدريب
الذاكرة (١١٣) النسيان (١١٦) أسباب النسيان (١١٧) الاستدعاء والتعرف (١٢٠)
اضطراب الذاكرة (١٢١).

التفكير تعريف التفكير (١٢٢) التفكير والتخيلية للترجمة (١٢٣) التفكير
والناية (١٢٥) ترتيب الأفكار غائيا ، أنواع الأفكار (غائيا) : الفكرة للركزية ،
الفكرة الناجبة ، الفكرة للتنحية للكلنة (١٢٦) الفكرة للماوضة ، والفكرة
الطليعية والفكرة للامركزية (١٢٧) أدوات التفكير (١٢٩) خطوات تطور
اللفظ (١٣١) الأفكار منظومة مفهومية (١٣٢) مقومات كفاءة التفكير (١٣٥)
أنواع التفكير من حيث الطريقة (١٣٥) أنواع التفكير من حيث مدى « الذاتية -
للموضوعية » (١٣٦) أنواعه من حيث الاتصال بالواقع (١٣٨) .

التخيل والاحلام (١٣٩) مقومات التخيل (١٤٠) أنواع التخيل : اللعب الخيالي ،
أحلام اليقظة ، التفكير الآمل (١٤١) الحلم والتخيل (١٤٢) النوم الحلم (١٤٣)

نوم حركات العين السريعة (١٤٤) فوالتد النوم والأحلام (١٤٤) علاقة الحلم بالخيال (١٤٧) الإبداع (التفكير اليترابطى) (١٤٨، ١٤٧) المنح (الطاعى والمنح المنتهى) (١٤٩) الجسم للنندمل (١٥٥) مراحل الإبداع (١٥٨) .

الفصل الخامس

(١٦٤)

الوظائف الدوافعية

علاقة الوظائف الدوافعية بالوظائف الأخرى (١٦٥) طيعة الطاقة الدافعية (١٦٥) عودة إلى نظرية الترائز (١٦٦) أبعاد القوة الدافعية ووظيفتها (١٦٧) الترائز والطاقة (١٧٠) اليبندو (١٧٠) إحياء نظرية الترائز من مدخل علم الإولوجيا (١٧١) تنشيط السلوك التريزى (١٧٢) الطاقة الدوافعية العسية هى تنظيم نيورونى جاهز للإطلاق (١٧٢) تذكرة يازاحة للششاط (١٧٣) التفسير الإبداعى وتحقيق الذات (١٧٤) .

الدوافع (١٧٥) الحاجة والدافع والحافز (١٧٥) الدوافع القطرية : والشمولية والدوام (١٧٦) الدوافع النفسية (١٧٦) دوافع التعامل مع البيئة (١٧٦) الدوافع تتميز بالتعلم (١٧٨) الدوافع المكتسبة (١٧٩) اللوافع (١٧٩) الاهتمامات (١٧٩) السلوك الثانى (١٧٩) إثارة الدافع (١٨٠) تعقيب على الدوافع عامة (١٨١) هرمية الدوافع (١٨٢) قواعد هرمية الدوافع (١٨٣) ترتيب جديد للدوافع (١٨٤) تحقيق الذات ونسبة نشاط الشبكات العسية مما (١٨٨) إثارة دوافع تحقيق الذات (١٨٨)

الانفعال والمواقف (١٩٠) اشتدال معنى الحب (١٩١) تجنب الحديث عن المواقف من جانب بعض السلوكيين (١٩٢) صمويات دراسة المواقف (١٩٣) اختلاف ترميزات الحب (١٩٤) المواقف والانتقال ظاهرة قبلية (١٩٤) ترميز الانتقال (١٩٥) الانتقال قوة دافعية (١٩٦) نظرية جيمس ولانج (١٩٧) الانتقال نشاطى بدائى (١٩٩) المواقف (١٩٩) الوجدان (٢٠٠) الانتقال والمعنى (٢٠٠) فرويد يمتز الانتقال اشتقاقا (٢٠١) أبعاد المواقف (٢٠١) مصادر السرور والسكدر (٢٠٢) التميز عن الانتقال والمواقف (٢٠٣) نظرية ياييز والحيرة

الانتمالية (٢٠٣) متى يسمى السلوك انتمالياً (٢٠٤) تأثير الاتصال على النفس (٢٠٦) تأثير الاتصال على الجسم (٢٠٧) التغيرات نتيجة إفراز الأدرينالين (٢٠٨) الجهاز الأتونومي وحالات الوعي الفائق (٢١٠) الاتصال والتعدد الصماء (٢١٢) فكرة الأمراض السيكوسوماتية (٢١٢) خطأ اعتبار التعبير الأتونومي (والحيويولامس) هو التعبير الوحيد أو الأول عن المواقف (٢١٣) قياسات المواقف (٢١٤) مسارات الاتصالات وخطورة الاعتقاد على مفهوم الموقع دون النسق (٢١٥) تطور المواقف من الإثارة العامة غير المميزة إلى المعنى (٢١٦) .

الفصل السادس

(٢١٧)

الوظائف الوسادية

معنى الوظائف الوسادية (٢١٧) الوعي (٢١٨) الشعور واليقظة (٢١٩) المهتمين بدراسة الوعي (٢٢٠) .

النوم مقابل اليقظة (٢٢٢) النوم نكوص فيولوجي وليس نكسة (٢٢٣) أهمية النوم ونقمة ودلالته (٢٢٤) الظواهر البيولوجية والنواحية (٢٢٥) أنواع النوم فيولوجيا (٢٢٦) النوم الحالم (٢٢٨) الحرمان من النوم (٢٣٠) المعنى الفسيولوجي لتفسير الأحلام (٢٣٠) العلاج بالحرمان من النوم (٢٣١) علاقة المقاليم بالنوم الحالم (٢٣٢، ٢٣٤) معنى دراسة النوم وللرض النفس (٢٣٢) النوم الحالم وعازج الأمراض النفسية (٢٣٤) **الشعور في مقابل اللاشعور** (٢٣٥) تعريف الشعور (٢٣٥) الانتباه (٢٣٩) فلتة المعلومات (٢٣٧) الملوسة تنفيذية من الداخل (٢٤٠) اللاشعور (٢٤١) الكبت (٢٤٢) لاشعور أم شعور آخر (٢٤٢) الإسقاط (٢٤٣) حيلة تكوين رد الفعل - الانقلاب إلى ضد (٢٤٤) التعبير (٢٤٠) الإزاحة (٢٤٥) الإيلاء (٢٤٦) الوعي الكوني (٢٤٧) .

الفصل السابع

الفروق الفردية . . والقياس (٢٤٩)

الشخصية (٢٤٩) انتشار السمة (٢٥٠) اتساق الذات (٢٥٠) الشخصية الإنطوائية (٢٥١) الشخصية الانبساطية (٢٥١) بعض الأنواع الأخرى : البارنوية - الموسية - الوسواسية (٢٥٢) .

الذكاء (٢٥٢) تعريف الذكاء (٢٥٣) توزيع الذكاء (٢٥٤) الذكاء والتعلم (٢٥٤) "ذكاء والمهنة (٢٥٥) مكونات الذكاء (٢٥٦، ٢٥٧) الامتحانات والقدرة التحصيلية (٢٥٨) نتيجة خبرة خاصة في ممارسة القياس (٢٦٠) تواضع نتائج الاختبارات (٢٦١) شروط الاختبار الجيد (٢٦٢) التقنين (٢٦٢) الصدق والصلاحية (٢٦٣) محكات الصلاحية (٢٦٤) ثبات الاختبارات (٢٦٧) التجانس (٢٦٨) معادل الذكاء (٢٦٨) التحذير من سوء استعمال معادل الذكاء وقصوره (٢٧٠) التقدير اللثني (٢٧١) الدرجة المعيارية (٢٧٢) تطبيقات اختبارات الذكاء (٢٧٣) سوء استعمال اختبارات الذكاء (٢٧٥) محدودية استعمال اختبارات الذكاء (٢٧٦) محدودية جمع البيانات (٢٧٦) محدودية ملاحظة الذات (٢٧٧) محدودية التفسير (٢٧٨) مقياس ستانفورد بينيه (٢٧٩) مقياس وكسلر للذكاء (٢٨٠) قياس التدهور العقلي - معامل التدهور (٢٨٢) قياسات أخرى للتدهور (٢٨٣) اختبار الأشكال المتزايدة (٢٨٣) اختبار المواقف (٢٨٤) اختبارات الشخصية بالقرار عن الذات (٢٨٥) القدرة الخاصة (٢٨٦) الاختبارات الإسقاطية (٢٨٧)

ملاح و رؤية مستقبلية : (٢٨٩)

مراجع وقراءات

أولا : نظرية

- إريك فروم (*) (١٩٧٢) « فرويد » . (ترجمة : مجاهد عبد النعم مجاهد) .
بيروت : المؤسسة العربية للدراسات والنشر .
- (١٩٧٢) « الخوف من الحرية » . (ترجمة : مجاهد عبد النعم مجاهد) . بيروت : المؤسسة العربية للدراسات والنشر .
- استيفان بنديك (١٩٧٥) « الإنسان والجنون : مذكرات طبيب أمراض عقلية » .
(ترجمة : فهدى حنى - لطفي فليم) .
بيروت : دار الطليعة للطباعة والنشر .
- أنا فرويند (١٩٧٢) « الأنا وميكانيزمات الدفاع » . (ترجمة : صلاح خمير -
عبد ميثايل رزق) . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- أوتو فينكل (١٩٦٩) « نظرية التحليل النفسي في المصاب » . (ترجمة : صلاح
خمير - عبد ميثايل رزق) . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- تشارلس داروين (١٩٧٣) « أصل الأنواع » . (ترجمة : إسماعيل مظهر) .
بيروت - بعلبك : مكتبة النهضة .
- جون كونجر، بول موسن، جيروم كيجان (١٩٧٠) « سيكولوجية الطفولة والشخصية » .
(ترجمة : أحمد عبد العزيز سلامة - جابر عبد الحميد جابر) .
القاهرة : دار النهضة العربية .

(*) مازالت البحوث بالعربية تختلف حول وضع الترتيب الأبجدي للمراجع حسب الاسم الأول أو اسم العائلة ، وقد فضلت أتباع ماصودفا عليه في اللغة العربية رغم اختلافه عن اللغات الأوربية ، احتراما لشخصية اللغة العربية ، ولين احترامنا على ما تنبع في مثل هذه الأحوال .

جويجي ماتسوموتو (١٩٧٨) البقطة — النوم — المخ : علاقة دورية مع المجتمع .
مجلة العلم والمجتمع ، العدد الحادى والثلاثون ، السنة الثامنة .
(ترجمة : عمرو مكوى) .

سليمان نجاشى (١٨٩٦) (١٣٠٩ هـ) « أسلوب الطبيب في فن المجاذيب » . القاهرة .
(قاعة للطالبة بدار الكتب ميدان باب الخلق تحت رقم ٦٤٤ طاب) .

سيجموند فرويد (١) (*) « تفسير الأحلام » . (ترجمة : مصطفى صفوان)
القاهرة : دار المعارف بمصر .

————— (١٩٧٠) « الوجيز في التحليل النفسى » . الطبعة الثانية .
(ترجمة : سامى محمود على — عبد السلام التفتاوى) . القاهرة :
دار المعارف بمصر .

عبد السلام عبد الفتار (١٩٧٦) « مقدمة في الصحة النفسية » . القاهرة : دار
النهضة العربية .

عمر شاهين ويحيى الرخاوى (١٩٧٧) « مبادئ الامراض النفسية » . الطبعة الثالثة .
القاهرة : مكتبة النصر الحديثة .

فاخر عاقل (١٩٧٥) « أصول علم النفس وتطبيقاته » . الطبعة الثانية : بيروت :
دار العلم للملايين .

فرانك سيرين (١٩٧٨) « علم النفس الإنسانى » . (ترجمة : طلعت منصور —
عادل عز الدين — فيولا البيلالوى) . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
كالفين هول ، جاردنز لندزى (١٩٧١) « نظريات للشخصية » . (ترجمة : فرج أحمد —
قدري حنى — لطفي فطيم) . القاهرة : الهيئة المصرية العامة
للتأليف والنشر .

(*) تأسف إذ تظهر بعض الكتب العربية الأميلة أو الترجمة دون ذكر سنة النشر
على الكتاب ، وهذا ما نعتبه بعلامة الاستفهام .

لويس كامل مليكة (١٩٧٧) « علم النفس الإكلينيكي ». القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب .

مراد وجة (١٩٧٤) « يوسف مراد والمذهب التكاملى ». القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب .

يحيى الرخاوى (١٩٦٤) الصمام فى الحياة العامة . مجلة الصحة النفسية ، العدد الثانى والثالث .

_____ (١٩٧٢) « حياتنا والطب النفسى » . القاهرة : دار الند للثقافة والنشر .

_____ (١٩٧٢) مستويات الصحة النفسية على طريق التطور الفردى . مجلة الصحة النفسية ، العدد العلمى السنوى .

_____ (١٩٧٢) « عندما يجرى الإنسان : صور من عيادة نفسية » . القاهرة : دار الند للثقافة والنشر .

_____ (١٩٧٤) « صحة الأم والطفل النفسية » . القاهرة : إدارة الاعلام بجهاز تنظيم الأسرة .

_____ (١٩٧٥) تحرير المرأة ... وتطور الإنسان : نظرة بيولوجية . المجلة الاجتماعية القومية ، المجلد الثانى عشر ، العدد الثانى والثالث .

_____ (١٩٧٧) العلاج الجمعى . الكويت ، مجلة حياتك ، العدد ١١١ (يناير) .

_____ (١٩٧٧) « للشئ على الصراط : الجزء الأول - الواقعة » . القاهرة : دار الند للثقافة والنشر .

_____ (١٩٧٨) « للشئ على الصراط : الجزء الثانى - مدرسة المرأة » . القاهرة : دار الند للثقافة والنشر .

- (١٩٧٨) « أغوار النفس : من واقع العلاج النفسي والحياة » .
القاهرة : دار الند للثقافة والنشر .
- (١٩٧٨) « مقدمة في العلاج الجمي : عن البحث في النفس
والحياة » . القاهرة : دار الند للثقافة والنشر .
- (١٩٧٨) « سر اللعبة » . القاهرة : دار الند للثقافة والنشر .
- (١٩٧٩) « دراسة في علم السيكوياتولوجي : شرح سر اللعبة » .
القاهرة : دار الند للثقافة والنشر .
- (١٩٨٠) الله . . الإنسان . . التطور . . الله (سلسلة حتمية) .
مجلة الإنسان والتطور ، المجلد الأول ، العدد الأول .
- (١٩٨٠) سوء استعمال للموالم النفسية . مجلة الإنسان والتطور ،
المجلد الأول ، العدد الثاني :
- (١٩٨٠) المدوان والابداع . مجلة الإنسان والتطور ، المجلد
الأول ، العدد الثالث .
- (١٩٨٠) الباحث : أداة البحث وحققه . . . في دراسة الطفولة
والجنون . مجلة : الإنسان والتطور ، المجلد الأول العدد الرابع .
- النظرية التطورية للمواطف والاقتمال (تحت النشر) .
- يوسف مراد (١٩٥٤) « ميساىء علم النفس » . الطبعة الثانية . القاهرة :
دار المعارف .

ثانياً الأجنبية

- Ansell, G.B. and Bradely, P.B. (1973) eds. *Macromolecules and Behavior*. London : Macmillan.
- Arieti, S. (1972) *The Will to be Human*. New York : Dell Publishing Company, Inc.
- (1976) *The Intrapsychic Self : Feeling and Cognition in Health and Mental Illness*. New York : Basic Books.
- (1976) *Creativity : The Magic Synthesis*. New York : Basic Books.
- Askar, A., Shaheen, O. and Rakhawy, Y.T. (1965) *Psychology in Medical Practice*. Cairo : EL-Naer Modern Bookshop.
- Berne, E. (1961) *Transactional Analysis in Psychotherapy*. New York : Grove Press, Inc.
- Cameron, N. (1969) *Personality Development and Psychopathology: A Dynamic Approach*. Bombay : Vakils Feffer and Simons Private, Ltd.
- Dewsbury, D. A. and Rethlingshafer, D.A. (1973) *Comparative Psychology : A Modern Survey*. New York : McGraw Hill. Inc.
- Erikson, E.H. (1962) *Childhood and Society*. Penguin Books.
- Fairbairn, R. (1952) *Object-Relations Theory of the Personality*. New York : Basic Books.
- Fish, F.J. (1963) 'Self-transcendence as a human phenomenon. In Sutich, A.T. and Vich, M.A. (eds.) *Readings in Humanistic Psychology*. New York : The Free Press.
- Frend, S. (1901) *The Interpretation of Dreams*. Translated and edited by James Strachey, 1965. New York : Basic Books.
- Frick, W.B. (1971) *Humanistic Psychology : Interviews with Maslow, Murphy and Rogers*. Columbus : Merrill Publishing Company.

- Guntrip, H. (1975) *Schizoid Phenomena, Object Relations and the Self*. London : The Hogarth Press.
- Hardy, A. (1975) *The Biology of God : A Scientist's study of Man: The Religious Animal*. New York : Taplinger Publishing Company.
- Jasper, S.K. (1962) *General Psychopathology*. Manchester : University Press.
- Jung, C.G. (1931) *Psychology of Unconscious*. New York : Harcourt, Brace.
- (1975) *Modern Man in Search of a Soul*. English Translation. London : Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Kappers, C.U.A., Huber, G.C. and Grosby, E.C. (1960) *The Comparative Anatomy of the Nervous System of Vertebrates Including Man*. New York : Hafner Publishing Company.
- Klein, M. (1948) *Contributions to Psychoanalysis*. London : Hogarth. Press.
- Laing, R.D. (1960) *The Divided Self*. London : Tavistock.
- Maslow, A.H. (1969) A theory of metamotivation, the biological rooting of the value life. In Sutich, A.J. and Vich, M.A. (eds) *Readings in Humanistic Psychology*. New York: The Free Press.
- Mc Gaugh, J.L. (1971) *Psychobiology : Behavior from a Biological Perspective*. New York-London : Academic Press.
- Morton, J. (1972) *Man, Science and God*. London, Auckland : Collins.
- Penfield, W. (1975) *The Mystery of the Mind*. Princeton : Princeton University Press.
- Popper, K.R. and Eccles, J.C. (1977) *The Self and Its Brain*. Springer International.
- Rakhawy, Y.T. (1979) The evolutionary value of tolerance of depression in modern Life. *Egyptian Journal of Psychiatry*, 2 No2 .

- Rakhawy, Y.T. (1980) Expansion of the concept of medical model in Psychiatry *Egyptian journal of psychiatry*, 3 No 2.
- (1980) *Selected Lectures in Psychiatry* Cairo: Dar-El Ghad Publishers. (Evol. Psych. Assl).
- Riklan, M. and Levita, E. (1969) *Subcortical Correlates of Human Behavior*. Baltimore: The Williams & Wilkins Company.
- Rose, S. (1973) *The Conscious Brain*. London: Weiden Feld and Nicolson.
- Shaheen, O. and Rakhawy, Y.T. (1971) *A.B.C. of Psychiatry*. Cairo: El-Nasr Modern Bookshop.
- Sutich, A. and Virh, M.A. (1969) (eds.) *Readings in Humanistic Psychology*. New York: The Free Press.
- Storr, A. (1968) *Human Aggression*. New York: Bantam Books.
- (1974) *Jung*. London: Wm Collins Sons Co.
- Thines, G. (1977) *Phenomenology and The Science of Behaviour*. London: George & Allen & Unwin.
- Werner, H. (1973) *Comparative Psychology of Mental Development*. Revised edition. English Translation. New York: International Universities Press, Inc.
- Young, J.Z. (1974) *An Introduction to the Study of Man*. London, Oxford, New York: Oxford University Press.

ملشورات

جمعية الطب النفسي التطوري (*)

تقوم جمعية الطب النفسي التطوري - وبإسهام من دار للنقلم للصحة النفسية - بنشر المؤلفات التي تخدم أهدافها ، وهي مقصورة مرحليا على نشاط أعضاء الجمعية ولكنها تأمل أن آجلا أو عاجلا مع زيادة إمكانياتها أوحى تنطية خاارتها في تخلى هذه الخطوة إلى كالف أجد وعقول أكثر تنوعا .

وفيا إلى ثبت منشوراتها للتداوله حاليا (**):

١ - حياتنا والطب النفسي ا.د. يحيى الرخاوى ١٩٧٢

مجموعة مقالات سبق نشرها تحدد فكر المؤلف في مرحلة سابقة ، من ١٩٦٥-١٩٧٠ ، وهو بعد يتحسس الطريق ، وهي تحوى بوجه خاص نقدا نفسيا لشعاذ نجيب محفوظ ، ورباعيات صلاح جاهين ، والتي لفتنى غاتم ، كما تحوى الحيل النفسية في الأمثال المصرية وتفسيرا طب نفسيا لأرجوزة « واحد اثنين سرجى مرعى » .

٢ - حيرة طبيب نفسى ا.د. يحيى الرخاوى ١٩٧٢

كتاب أقرب إلى السيرة الذاتية في الممارسة المهنية ، يحدد ماعاشه المؤلف من حيرة انتهت به إلى موقف جديد لم يملن في تلك المرحلة إلا حطوطه المرضة ، وهو يتناول في حيرته هذه نقدا لمفهوم السوء والمرض ، والتشخيص التقليدى ، وتعليم الطب ، والبحث العلمى ، والتجزئ انتملاحي ، وأخيرا يدرس كيف ولدت الفكرة الجديدة ، وبالكاتب ملحق « مستقل عن » مستويات الصحة النفسية على طريق التطور الفردى » .

(*) قبلت جسة الطب النفسى التطورى تنازل دار الند للثقافة والنشر عن كل حقوقها اعتبارا من هذا التاريخ وتشكر من أعانتها على ذلك إذ تحير كل منشورات الدار في خمسة أهدافها مباشرة .

(**) للوزع المسترل : مكتبة العربى . ٦٠ شارع قصر العينى : القاهرة .

٢٧٤٨٢-٢٧٥٦٦٠

٣ - عنسما يتعري الانسان

(صور من عيادة نفسية) د. د. يحيى الرخاوى ١٩٧٩ (طبعة ثانية)

في هذا الكتاب صور متلاحقة تروى كيف أن ما يسمى مرضا نفسيا يمكن أن يكون ثورة مبدئية في محاولة تحطيم الأصنام التي تموق مسيرة التطور ، وهو يمرى بين «الحكيم» و«الفتى» على غرار كليلية ودمنا من حيث المبدأ ، ويرى زيف حياتنا وخذاعها من منطلق الرضخ وحلم الحل الشامل ، وهو في هذا يمثل مرحلة سابقة أيضا من فسكر للؤلف .

٤ - دراسة مقارنة لأعراض مرض الفصام د. رفعت محفوظ ١٩٧٧

A comparative study of symptoms of Schizophrenia (An Anglo-American-Egyptian comparison).

هذا الكتاب رسالة جامعية باللغة الانجليزية أصلا ، طبع منه عدة محدود كرجع على أساسا ، وهو بحث أجرى على الأطباء النفسيين المصريين الممارسين لمعرفة ترتيب الأعراض السالبة على مرض الفصام حسب أهميتها التشخيصية ، وقودون هذا الترتيب بدراسة مماثلة في الولايات المتحدة الأمريكية ، وبريطانيا ، ونوقشت النتائج وانتهى إلى ما يطمئن على مستوى الطب النفسى في مصر من ناحية ، وما يوضح بعض جوانب مرض الفصام من ناحية أخرى .

٥ - العلاج الجمعى (خبرة مصرية) د. عماد حمدى غز

Group Psychotherapy (an Egyptian approach)

يقدم هذا الكتاب دراسة لمحتوى ثلاث عشر جلسة علاج نفسى جمعى باللغة الانجليزية تناول فيها الباحث التفاعلات والتفسيرات والأسلوب العلاجى تقدا وتحليلا ، وبين فيها المميزات الاسماية لهذه الطريقة الخاصة التي تبنت من المجتمع المصرى ، وإن استعملت تجذورها بإدخالها من سابقها في المجتمعات الأكثر تقدما ، . ومع مقدمة مطوّقة باللغة العربية لى انهاء هذه الطريقة نظريا بقلم منشأها د. يحيى الرخاوى (وقد ظهرت هذه المقدمة في كتاب مستقل سيأتى ذكره حالا) وهذا الكتاب هو رسالة جامعية أصلا باللغة الانجليزية ، وعدده محدود كذلك ..

٦ - الحالات البينية Borderline States ويد. محمد هدى ١٩٧٩
(دراسة دينامية)

رسالة جامعية (لنيل درجة دكتوراه في الفلسفة - فرع علم النفس) ظهرت في كتاب محدود ، وهي باللغة العربية ، وتتناول موضوع الحالات الحايطة بين الدهان والمصاب واضطرابات الشخصية ، وقد اتبعت أسلوب التحليل الفينومينولوجي الكليليكي أساساً ، مع التفسير الدينامي ما أمكن ، وعرضت عينات طويلة من حالات تمثل مختلف أنواع هذه الزمة الكليليكية الصيرة ، كما عرضت نتائج اختبارات إسقاطية وتالفت النتائج جميعاً من واقع فرضي متكامل أوضح ماهية هذه الحالات من الناحية الدينامية أساساً .

٧ - الخوف النفس (من واقع العلاج النفسي والحياة)

أ.د. يحيى الرخاوى ١٩٧٨

ديوان بالمانية يمثل رؤية النفس من داخل ، ترى طبقاتها وتتكلم على لسان شخصها من واقع تجربة شخصية عنيفة ، مقطوعاتها الأساسية شعر بالعامية المصرية ، ثم يقب للؤلأ بعد ذلك فيا أسماء « شرح على المتن » بتفصيل مسهب حتى ليتمكن الرجوع إليه كصدر أساسى من مصادر شرح صور وأطوار العلاج النفسى ، وقد قسم للؤلأ هذا العمل إلى ما أسماء ثلاث لعبات : لعبة الكلام (نقد فيها العلاج الفردي أساساً) ثم لعبة السمكات (نقد فيها العلاج الجمعى أساساً) ثم لعبة الحياة (دعا فيها إلى اللوابة والممارسة للسئلة) .

٨ - مقدمة في العلاج الجمعى

أ.د. يحيى الرخاوى ١٩٨٧

هذا الكتاب خطوط عامة لفكر مؤلفه من مدخل مقدمة لبحث في العلاج النفسى الجمعى ، وهو يتناول طريقة العلاج النفسى الجمعى التى أسسها وبتبناها ، كما يضع فروضا عامة ورؤوس مواضيع لإطار نظرية مصرية تطورية ، وكذلك يتناول رأيه في البحث العلمى والموقف التطورى في الوجود والنمو النفسى وديالكتيك الجهاز العصبي ونمى الحياة الإنسانية .

٩ - سر اللعبة

١. د. يحيى الرخاوى ١٩٧٨

ديوان شعر بالعربية ، قدم فيه المؤلف علم « تكوين المرض النفسى » فى صورة عبرية ، أثبت من خلالها قدة اللنة العرية على الوفاء بالتزام المام والنوص إلى طبقات النفس دون أدنى تكاف أو صناعة (أنظر تعريف شرح الديوان رقم ١٢) .

١٠ - التقى على الصراط ج (١) الواقعة ا.د. يحيى الرخاوى ١٩٧٧ رواية

١١ - التقى على الصراط ج (٢) مدرسة العراة ا.د. يحيى الرخاوى ١٩٧٨ رواية
(الحائزة على جائزة الدولة التشجيعية فى القصة الروائية لعام ١٩٧٩) .

رواية طويلة من جزئين ؟ قال عنها الناقد يوسف الشاروى سكرتير المجلس الأعلى للفنون والآداب « أنا أعتبر هذه الرواية علامة من علامات أدبنا المعاصر تقف على مستوى حديث عيسى بن هشام للمولجى ، وزيلب لفيكل ، وعودة الروح لتوفيق الحكيم . . بحيث يمكن اعتبارها رواية الميمات » (آخر ساعة ١٩ سبتمبر ١٩٧٩) .

والجزء الأول منها مونولوج صف أزمة وجودية يتداخل فيها الخاص والمأم بحثا عن أصل الأشياء وسما إلى وجه للطلق ، والجزء الثانى يجرى على لسان أحد عشر شخصا فى مجموعة علاجية حيث يحكى كل واحد وقته لنفس الأحداث ، وهى تسكد تكون صورة للتطور الذى حدث فى شخوص «عندما يمزى الانتان» بما يساير تطور الكاتب .

١٢ - دراسة فى علم السيكوباثولوجى ا.د. يحيى الرخاوى ١٩٧٩

نظرة (أو نظرية) فى الإنسان ، تخرج من مصر باللنة العرية (مع موجز واف بالإنجليزية) ، وهى شرح للثن الشعرى سر اللعبة (رقم ٩) وقد واث فيها المؤلف بين نموذجى عمل نبضات القلب مع الأيض (التثيل التذائى) كأساس بيولوجى يسهم فى تفسير نمو المنج الديالكسيكى فى لولية متصاعدة ، ومن ثم نمو الشخصية ، وقد عرض من خلالها الأمراض النفسية باعتبارها مضاعفات التطور

المرضى أثناء حركة النمو المتناوبة « بسلا » و « استيمابا » ، كما تبرز في رحلة التكامل كتنقيص للمرض النفسي ، وأنهى الدراسة بالتطبيقات العملية للمسكنة في مجالات التشخيص والعلاج والبحث العلمى جميعا ، وهى دراسة مطولة تقع في ٩٤٨ صفحة من القطع الكبير .

١٣ - أنواع الفصام د. يسيرة أمين ١٩٨٠
Types of Schizophrenia

هذا الكتاب رسالة جامعية - بالانجليزية - ، طبع منه عدد محدود للمهتمين بموضوعه ، وقد تناول مشكلة مرض الفصام الذى يتبرحور ونواة الأمراض النفسية ، وقارن بين مراكز مختلفة وستين مختلفة بالنسبة لتواتر نوع بفاتمن أنواعه الفرعية ، كما قدم دراسة كليليكية طويلة لحالة فصام مبتدىء ، وآخر مستتب ، وعرض عينات مسجلة وقام بتحليلها الكليليكي ودراسة التركيب الدينامي مباشرة .

١٤ - تشخيص الأمراض النفسية (حجم للشكة في مصر)
Diagnosis in Psychiatry

د. محمد حبيب الدفراوى ١٩٨٠ : رسالة جامعية بالانجليزية ١٩٨٠

هذا الكتاب يتناول مشكلة تشخيص الأمراض النفسية بصفة عامة ، ويستعرض كل النظم للتشخيصية الدولية والوطنية وتطوراتها وتقدها ، ثم ينتقل إلى تناول نفس الشكة في مصر في المراكز المختلفة قبل وبعد استكمال الدليل المصرى لتشخيص الأمراض النفسية (نفس المركز) ، كما يتناول بعض الأبحاث التى نشرت في هذا الصدد وتناولت تصانيف الأمراض النفسية في مصر ، وبعد مناقشة هذه النادة العلمية المتزامية يؤكد - مثل أغلب الأبحاث في هذا المجال - على أن اللغة العلمية المستعملة في تشخيص الأمراض النفسية مازالت أعجز من أن توفى بفرض تحديد مفاهيم وتواصل معلومات بين اللشفتلين بالفرع ، مما يؤثر على الممارسة والبحث العلمى جميعا .

١٥ — حكمة للجائين (طلقات من عيادة نفسية)

ا. د. يحيى الرخاوى ١٩٨٠

في هذا الكتاب ، ومن خلال رؤية حادة ومكثفة للوجه الإيجابي للجنون ، انطلقت ألف طلقة طلقة أقوال هديدة الإيجاز ، تدوى في وجدان النومين ، وهي هديدة التركيب ، لولية الاختراق ، وتشمل تقديما صاوخا لأغلب نواحي حياتنا من ادعاء الحرية حتى ادعاء الحب ، ومن عبودية العلقوس حتى مهارب الفن ... الخ .

* * *

١٦ — دليل الطالب الزكي في علم النفس والطب النفسي

« أربعة محاضرات في الطب النفسي » ا. د. يحيى الرخاوى

أربعة محاضرات في تقسيم وعلاج الأمراض النفسية بما يشمل مفهوم الصحة والمرض والعلاج النفسي والعنوى .

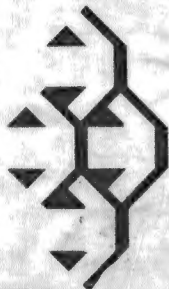
رقم الإيداع بدار الكتب ٢١٠٢ / ١٩٨٠

دار عبادة للطباعة
٩ شارع السراطين جديده ناسرته

INTELLIGENT STUDENT'S GUIDE

IN

Psychology & Psychological Medicine



Part One

PSYCHOLOGY

Y. T. RAKHAWY

Bibliotheca Alexandrina



0205545

النمن ١٥٠ قرش